

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

FELIPE ROCHA DOS SANTOS

**OS CLUBES ESCOLARES DO RIO DE JANEIRO: ALTERNATIVA DE
AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR**

**Rio de Janeiro
2010**

FELIPE ROCHA DOS SANTOS

**OS CLUBES ESCOLARES DO RIO DE JANEIRO: ALTERNATIVA DE
AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: **Prof^ª Dr^ª Ana Maria Villela Cavaliere**
Co-Orientador: **Prof.Dr.Victor Andrade de Melo**

**Rio de Janeiro
2010**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

FELIPE ROCHA DOS SANTOS

**OS CLUBES ESCOLARES DO RIO DE JANEIRO: ALTERNATIVA DE
AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR**

Aprovada pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, 30 de agosto de 2010.

Orientadora: Prof.^a Doutora Ana Maria Villela Cavaliere – UFRJ

Co-Orientador: Prof. Doutor Victor Andrade de Melo – UFRJ

Prof. Doutor Antônio Jorge Gonçalves Soares – UFRJ

Prof.^a Doutora Lucia Velloso Maurício – UERJ

AGRADECIMENTOS

A Flavio e Ivanyr, meus pais, que sabiamente reconheceram o valor social da educação e incentivaram os meus estudos não deixando que trilhasse outros caminhos.

A Dayse, minha irmã e segunda mãe, por sempre estar disposta a me ajudar. Sem você não poderia terminar esse estudo, quantas madrugadas e fins de semanas você perdeu para me ajudar com as transcrições das entrevistas? O seu auxílio foi excepcional.

A Luciana, minha companheira, pela paciência em minhas ausências durante o mestrado. Obrigado pelas vezes em que solicitou a minha presença. Sem dúvida, o nosso tempo de lazer colaborou para melhores aproveitamentos do meu tempo de estudo.

A Ana Maria Cavaliere, minha orientadora, pela acolhida no mestrado e pela competência em conduzir o meu processo de aprendizado na busca do conhecimento. As nossas conversas foram muito enriquecedoras e fundamentais para a minha trajetória acadêmica.

Ao Victor Melo, que desde a minha infância é meu orientador. Amigo escoteiro, chefe escoteiro, orientador em diferentes etapas acadêmicas, amigo e irmão. Obrigado pela amizade, pelo carinho, pelo respeito e pelas lições de vida (incluindo as acadêmicas).

Ao amigo Carlos Henrique Buck (Xuxa) pela paciência em ler, reler, debater e apontar as fragilidades da dissertação.

Aos amigos Thiago Santos e Bruno Adriano pela cumplicidade e paciência durante o período de mestrado.

Ao Paulo Carrano pela disponibilidade e pelo resgate da memória do Clube Escolar. Suas informações foram vitais para o início e a condução da dissertação.

Aos coordenadores e professores dos Clubes Escolares entrevistados pela atenção e disponibilidade. Vocês foram fundamentais para escrever essa perspectiva histórica do Clube Escolar. Obrigado por tudo!!!

Aos amigos e colegas de trabalho do CIEP Padre Paulo Correia de Sá e Escola Municipal Afonso Henrique Saldanha por compreenderem a difícil tarefa de estudar e trabalhar.

“Eu sou um neguinho com uma missão
Correr atrás do meu e ter uma condição (...)
Buscar nas coisas simples a felicidade
Nunca esquecer de que lado eu vim da cidade
Eu vim de um lado pobre, mas que tem dignidade
Que mesmo sem dinheiro é feliz de verdade
Quem nasceu na rua, e foi criado na rua
Nunca se esquece da vida na rua (...)
Nunca esquecer que minha mãe trabalhou e muito
Pra hoje eu ser o que sou.
Nunca esquecer de onde eu venho
Nunca esquecer do meu empenho e tenho
Nunca esquecer da família e dos parceiros
Nunca esquecer que eu já fui feliz sem dinheiro”
(MARCELO D2 – “Nunca esquecer”)

RESUMO

Este estudo propõe um debate em torno das políticas educacionais de ampliação da jornada escolar desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro. Procuramos analisar as experiências dos Clubes Escolares, datados da década de 1990, buscando fazer um cotejamento com as propostas dos CIEPs, datados da década de 1980. Na mesma medida, buscamos verificar como os Clubes Escolares se moveram diante das políticas educacionais da prefeitura do RJ, transformando a sua organização e seu funcionamento através de sua existência. Em nossas análises ficaram enaltecidas as principais diferenças entre essas duas experiências, com os CIEPs aumentando o tempo institucionalizado dos alunos dentro da escola e os Clubes Escolares oferecendo atividades esportivas e artísticas para a complementação do tempo escolar através da auto-organização dos alunos. Para que pudéssemos atingir o objetivo desse estudo realizamos uma revisão de literatura enfocando as categorias tempo e tempo escolar, utilizando as obras de Edward Thompson, Norbert Elias, Max Weber, Alfredo Veiga-Neto, Ana Maria Cavaliere, José Carlos Libâneo, Moacir Gadotti, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Ligia Martha Coelho e Lucia Velloso Maurício. Posteriormente realizamos a análise dos documentos referentes ao Clube Escolar, no período compreendido entre 1993 e 2007. E por fim, analisamos as entrevistas realizadas com professores e ex-professores dos Clubes Escolares ao longo do período de 1993 a 2007. Recolhemos uma amostra abrangente e significativa, alcançando uma população que atuou/atua em cinco Clubes Escolares- Clube Escolar Fundão, Clube Escolar Pavuna, Clube Escolar Engenho de Dentro, Clube Escolar Mangueira e Clube Escolar Thomaz Soares da Silva (Zizinho) – dentre os treze Clubes Escolares existentes na atualidade. Realizamos as entrevistas com oito professores desses Clubes Escolares, priorizando a entrevista com um coordenador e um professor de cada Clube Escolar visitado. Quando tal não foi possível, priorizamos a realização das entrevistas com o professor que ocupava o cargo de coordenador/chefia. Acreditamos que nossas reflexões sobre a organização e funcionamento Clube Escolar, através de sua existência, poderão suscitar questões e reflexões sobre o aumento do tempo de escola no Rio de Janeiro e em âmbito nacional.

PALAVRAS CHAVE: clubes escolares, organização do tempo escolar, políticas educacionais, educação escolar e lazer

ABSTRACT

This study proposes a debate on education policy of expanding the school day developed by the Municipal Education Secretariat of the Municipality of Rio de Janeiro. We tried to analyze the experiences of School Club, dating from the 1990s, seeking to make a mutual comparison with the proposals from CIEPs, dating from the 1980s. In the same measure, we investigate how the School Club moved on educational policies of the municipality of Rio de Janeiro, transforming its organization and its functioning through its existence. In our analysis were extolled the main differences between these two experiments, with increasing time CIEPs institutionalized students within the school and School Clubs offering sports and arts to supplement school time through self-organization of students. So that we could achieve the objective of this study conducted a literature review focusing on the categories time and school time, using the works of Edward Thompson, Norbert Elias, Max Weber, Alfredo Veiga-Neto, Ana Maria Cavaliere, José Carlos Libâneo, Moacir Gadotti, Teixeira, Darcy Ribeiro, Martha Ligia Coelho and Lucia Velloso Mauritius. Subsequently made an analysis of documents pertaining to the School Club, in the period between 1993 and 2007. Finally, we analyzed the interviews with teachers and former teachers of School Club over the period 1993 to 2007. We collect a comprehensive sample and significant, reaching a population that worked / works in five-School Clubs School Club Fundão, Pavuna School Club, School Club of Mill Inside Hose School Club and School Club Thomaz Soares da Silva (Zizinho) - among the thirteen School Clubs exist today. We conducted interviews with eight teachers of School Club, prioritizing the interview with a coordinator and a teacher from each School Club visited. When this way not possible, we prioritize the interviews with the teacher who held the post of coordinator. We believe that our reflections on the organization and operation of School Club through their existence may raise questions and reflections about the increased time at school in Rio de Janeiro and nationwide.

KEY WORDS: school clubs, organization of school time, educational policies, schooling and leisure

SUMÁRIO

Capítulo 1

Aproximação com o Clube Escolar.....	p.9
A ampliação da Educação de Tempo Integral na Secretaria Municipal de Educação	p.12
Objetivo do estudo.....	p.16
Justificativa do estudo.....	p.17
Procedimentos metodológicos.....	p.17

Capítulo 2

Reflexões sobre o tempo.....	p.21
Reflexões sobre o tempo escolar.....	p.31

Capítulo 3 – Análise da Literatura

Os CIEPs no âmbito do Rio de Janeiro.....	p.52
Os Clubes Escolares no âmbito do Rio de Janeiro.....	p.70

Capítulo 4 – Análise Documental

A criação das Unidades de Extensão Educacional.....	p.121
A Circular Conjunta do Departamento Geral de Educação (E/DGED) e Departamento Geral de Recursos Humanos nº 26/2001.....	p.124
Procedimentos Administrativos.....	p.128

Capítulo 5 – Análise das Entrevistas

Apresentação dos entrevistados.....	p.140
A questão do lazer nos Clubes Escolares.....	p.148
Os relatos acerca das mudanças administrativas e pedagógicas sofridas pelas leis e normas referentes aos Clubes Escolares.....	p.158
Os CIEPs e os Clubes Escolares: alternativa política ou complementação de propostas de ampliação do tempo integral.....	p.172

CONSIDERAÇÕES FINAIS	p.179
ANEXO 1	p.183
ANEXO 2	p.184
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p.185

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

A aproximação com o Clube Escolar

O meu ingresso no curso de Educação Física na Escola de Educação de educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ) ocorreu no ano de 1993. Durante a minha formação acadêmica e, diante das muitas possibilidades de atuação da Educação Física, aproximei-me das questões relativas às áreas da Educação Física Escolar e do Lazer.

Não houve uma previsão para atuar com essas sub-áreas. Eu era mais um graduando de Educação Física que ingressava no curso de Licenciatura em Educação Física por minha vivência esportiva anterior. Naquele momento, Educação Física e Esportes eram sinônimos para mim.

O ingresso no Centro Acadêmico de Educação Física (CAEF) daquela instituição no ano de 1994, e a posterior participação na Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEFFE) em 1995, proporcionaram a construção de uma atuação discente preocupada com as questões curriculares da Educação Física.

Eram duas as principais preocupações que me atingiam naquela ocasião. A primeira estava relacionada com a mudança curricular do curso realizada em 1992, já que sofríamos com as discordâncias entre as ementas das disciplinas e a atuação dos professores (SANTOS, 1998, p.31). A segunda, estava relacionada à criação do curso de Bacharelado em Educação Física no âmbito da EEFD-UFRJ, que, entretanto, tinha aulas muito semelhantes ao curso de Licenciatura em Educação Física, inclusive com os alunos de um curso freqüentando as aulas do outro, com uma equivalência legitimada pela instituição (idem, ibidem, p.31).

Outra questão perceptível nesse momento foi o desconhecimento dos alunos dos objetivos de seus cursos de graduação e de suas futuras atuações profissionais. Percebíamos que, naquele momento, a comunidade discente da EEFD-UFRJ desconhecia a Proposta Pedagógica e o objetivo de seus cursos (idem, ibidem, p.31).

Essas questões acerca da necessidade de diferenciação curricular entre os cursos oferecidos pela EEFD-UFRJ foram tema de meu interesse, inúmeras vezes debatidas nas reuniões internas do Centro Acadêmico, nas reuniões departamentais e na Congregação da EEFD-UFRJ.

Por fim, como parte de nossa vida acadêmica na EEFD-UFRJ, realizamos uma pesquisa denominada “Concepções de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: reflexões no âmbito da EEFD-UFRJ”, sob a orientação do professor Victor Andrade de Melo, que a partir de entrevistas com os estudantes dos cursos de Licenciatura e Bacharelado, mostrou a necessidade de uma atuação docente diferenciada para as disciplinas dos distintos cursos de graduação.

As questões curriculares possibilitaram um questionamento pessoal sobre a minha atuação como licenciando em Educação Física. Estava se definindo a minha atuação como futuro professor de Educação Física Escolar.

Ao mesmo tempo, o curso de Licenciatura em Educação Física previa um aprofundamento, e a EEFD-UFRJ oferecia apenas duas opções: aprofundamento em Desportos ou aprofundamento em Recreação e lazer. Entretanto, nunca havia sido oferecido o aprofundamento em Recreação e lazer por falta de interesse dos alunos.

No ano de 1995 foi oferecido, pela primeira vez, o aprofundamento em Recreação e lazer, e a partir desse ano começou o meu interesse pelos estudos sobre o lazer. Essa opção pela Recreação e lazer, possibilitou-me o ingresso no Projeto de Extensão “Esporte como Lazer”, desenvolvido no Alojamento Estudantil, entre 1996 e 1997.

Concomitantemente, percebíamos, a partir do ano de 1994, a circulação de alunos da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro na EEFD-UFRJ. Inclusive, recebendo aulas dos alunos do curso de graduação no contexto das disciplinas curriculares, como foi o caso das disciplinas de Natação, Voleibol e Tênis de Campo, que possuíam respectivamente como professores Waldyr Mendes Ramos, Marcos Primo e Afonso MacDowell

Tratava-se dos alunos do Clube Escolar. A partir do segundo semestre do ano de 1994, na condição de discentes e membros do Centro Acadêmico, começamos a solicitar aos nossos professores a realização de atividades com os alunos do Clube Escolar. Nossa idéia, naquele período, era atuar com alunos reais, ao invés de fingirmos durante as aulas que éramos alunos

de faixa etárias variadas. Ainda desconhecíamos que o Clube Escolar também tinha esse objetivo.

Esse foi o início da minha relação com o Clube Escolar, ou seja a partir da luta dos graduandos em Educação Física para atuar com alunos reais. Porém, apesar de tentar ser estagiário do Clube Escolar, que na época prometia uma bolsa de estudos aos graduandos, nunca cheguei a sê-lo, devido às aulas em período integral, e por não estar enquadrado no critério que consistia em ser estudante dos últimos períodos.

Após a conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física, iniciei a atuação como professor de Educação Física Escolar. Nas diferentes escolas, tanto da rede pública como da rede privada em que lecionei, buscava tratar o lazer enquanto conteúdo programático da Educação Física. Essa relação com os Estudos do lazer me aproximou do grupo de pesquisa “ANIMA: Lazer, Animação Cultural e Estudos Culturais”, do qual sou integrante desde o ano de 2005.

No ano de 2001, ingressei na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Minha primeira lotação foi no CIEP Marechal Henrique Teixeira Lott, e a atuação como professor em uma escola de tempo integral possibilitou novas incursões no âmbito do lazer.

Em 2001, pouco do Programa Especial de Educação (PEE) restava. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) não tinham mais o tratamento diferenciado de outrora. Os professores que vivenciaram aquela realidade do PEE lembravam a todo o momento as perdas dos CIEPs. Os relatos das propostas desenvolvidas pelos CIEPs e o saudosismo desses professores me levaram a estudar a história dos CIEPs.

Nesse período realizei novas descobertas como a existência de um grupo de pesquisa que estudava as experiências de educação integral e educação de tempo integral - O NEEPHI. Descobri que, além dos escritos de Darcy Ribeiro, existia um grupo de professores que tinha o programa dos CIEPs como objeto de estudos, dentre eles: Ana Maria Cavaliere, Ligia Martha da Costa Coelho, Lia Faria, Lucia Velloso Maurício.

A minha atuação nos CIEPs com oficinas de Danças Folclóricas me rendeu um convite para atuar no Clube Escolar Thomaz Soares da Silva (Zizinho), no ano de 2003. Foi o meu reencontro com o Clube Escolar.

Após o contato com a produção acadêmica sobre a temática da educação integral e da educação em tempo integral, a partir dos estudos dos CIEPs, comecei a compreender o Clube Escolar como uma experiência de ampliação do tempo escolar. Mas não conseguia compreender como uma proposta de lazer poderia aumentar o tempo de escola. Alguma coisa não estava bem encaixada.

Esse questionamento me acompanhou até o ingresso no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ no ano de 2008, quando conheci a linha de pesquisa da professora Ana Maria Cavaliere, que vinha ao encontro dessas minhas questões preliminares e passei a ser orientado por ela.

Essas foram as motivações e os caminhos que me levaram a desenvolver um estudo sobre os Clubes Escolares no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

A ampliação da Educação de Tempo Integral na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

A proposta da ampliação da jornada escolar prevista na LDBEN / 96, e mais recentemente, a instituição do Programa Mais Educação¹, em âmbito federal, trazem novamente ao debate a temática da educação integral e da educação em tempo integral. Enquanto a LDBEN, em seus artigos 34º e 87º, sinaliza para a ampliação progressiva do período de permanência das crianças na escola e para a implementação do regime de escolas de tempo integral nas redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental, o Programa Mais Educação tem como objetivo “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contra-turno escolar” (BRASIL, 2007).

Como consequência, temos no país variados modelos e projetos sendo desenvolvidos nos estados e municípios. Na rede escolar da capital do Rio de Janeiro, dois tipos de experiência podem ser encontrados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), oriundos do 1º Programa Especial de Educação implantado pelo governo do Estado nos anos 1980 e o Programa de Extensão Escolar, criado pela própria Secretaria Municipal de

¹ Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.

Educação, em 1998. Essas experiências já têm longa existência e, quando analisadas, poderão suscitar questões e reflexões sobre o aumento do tempo de escola no Rio de Janeiro e em âmbito nacional.

Os CIEPs datam da década de 1980 e são herança de uma política estadual de educação implementada em dois períodos governamentais (1983-1986 e 1991-1994). Ao final da primeira gestão, em 1986, foram municipalizados 101 CIEPs, passando a partir daquele momento à responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (CAVALIERE & COELHO, 2003).

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro ainda mantém esses 101 CIEPs em funcionamento. Entretanto vale ressaltar que possuem dinâmicas diferenciadas de funcionamento em relação à jornada escolar. Temos 31 funcionando inteiramente em tempo integral, 51 em regime misto, com turmas em tempo integral e parcial e 19 os que funcionam em inteiramente em tempo parcial (SME, 2010).

Nº de CIEPs da SME-RJ	CIEPs em tempo integral	CIEPs em tempo integral e parcial	CIEPs em tempo parcial
Nº de unidades escolares	31	51	19

Fonte: SME-RJ/2010

Percebemos que da ocasião da criação até o presente momento, a maioria dos CIEPs localizados na capital permanecem em jornada integral para os alunos, se não para todos, pelo menos em algumas turmas, o que engrossa significativamente os números de escolas em horário integral perfazendo um total de 138 unidades escolares e de 40.109 alunos² (SME/RJ, 2009).

Existem também unidades escolares que não são CIEPs funcionando em tempo integral. Se realizarmos um recorte e analisarmos a 8ª Coordenadoria Regional de Educação³, temos

² Utilizamos os dados referentes ao ano de 2009, por decorrência da não publicação dessas informações no ano de 2010.

³ Coordenadoria Regional de Educação é a terminologia utilizada para agrupar um quantitativo de escolas a partir de uma abrangência geográfica dos bairros.

um total de 168 unidades escolares, sendo 16 CIEPs, teremos um quadro com 5 CIEPs em regime misto (tempo integral e parcial), 11 CIEPs com horário integral e parcial e 4 escolas convencionais em tempo integral.

8ª Coordenadoria Regional de Educação (168 unidades escolares)	Escolas convencionais em tempo integral	CIEPs em tempo integral	CIEPs em tempo integral e parcial
Nº de unidades escolares	4	11	5

O Programa de Extensão Escolar, que compreende tanto os Clubes Escolares como os Núcleos de Artes e os Pólos de Educação pelo Trabalho como Unidades de Extensão Educacional⁴, foi criado em 1998 e tem por objetivo “oferecer aos alunos regularmente matriculados nas escolas da Rede Pública Municipal alternativa para o aproveitamento do seu tempo livre, sob a responsabilidade da instituição” (SME, 1998). Atualmente a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro possui 43 Unidades de Extensão Educacional, sendo 13 Clubes Escolares, 10 Núcleos de Artes e 20 Pólos de Educação pelo Trabalho atendendo um total de 27.131 alunos⁵ (SME, 2010).

O nosso objeto de estudo é uma das Unidades de Extensão Educacional que compõe o Programa de Extensão Educacional. Tomamos por objeto de estudo os Clubes Escolares.

Apesar de compor, atualmente, o Programa de Extensão Educacional, que foi criado em 1998, os Clubes Escolares foram instituídos no ano de 1993 na rede pública municipal de Educação na mesma época do 2º Programa Especial de Educação no Governo do Estado do Rio de Janeiro.

Estava previsto no “Projeto Clube Escolar”, documento criado para o debate entre os integrantes da primeira equipe de professores, que um dos objetivos do Clube Escolar seria

⁴ Lei nº 2619 de 16 de janeiro de 1998.

⁵ Dados disponibilizados pela SME-RJ referentes ao período de janeiro a setembro de 2008. **Maiores informações:** www.rio.rj.gov.br/sme/numeros.htm.

“contribuir na formulação de políticas de educação integral para os alunos da rede municipal de ensino de 1º grau” (SME, 1993a).

Ao fim do ano de 1993, o projeto Clube Escolar possuía 1944 alunos⁶, atendidos em três Clubes Escolares – Clube Escolar Fundão, Clube Escolar Cidade de Deus e Clube Escolar Pavuna – perfazendo uma média de 648 alunos por clube escolar. Se considerarmos que, nesse mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação registrou 673.853⁷ alunos em 1033 escolas⁸, ou seja, uma média de aproximadamente 652 alunos por escola, podemos afirmar que o Clube Escolar foi uma experiência significativa, embora pouco extensa.

No ano de 1999 cresceu tanto o número de Clubes Escolares, perfazendo um total de nove, como o número de atendimentos, com um total de 13.749 alunos⁹. Temos nesse ano uma média aproximada de 1.527 alunos por clube escolar. Nesse mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação possuía 1029 unidades escolares, atendendo a 678.196 alunos. A alta frequência nos Clubes existentes constitui uma marca expressiva para o projeto Clube Escolar.

Em 2008, tínhamos na Secretaria Municipal de educação treze Clubes Escolares atendendo a um quantitativo de 12.715 alunos, atingindo uma média de 978,07 alunos por Clube Escolar. No mesmo ano, havia na rede 1.063 escolas atendendo a 705.659 alunos.

Comparativamente à 1999, temos que, em 2008, houve um pequeno decréscimo no número de alunos dos Clubes Escolares, mas a média de alunos por Clube Escolar, permaneceu alta, superior, por exemplo, à média de alunos por escola da rede municipal.

⁶ Dados obtidos nos Relatórios de Avaliação Anual do Clube Escolar Fundão, Clube Escolar Pavuna e Clube Escolar Cidade de Deus.

⁷ Dados obtidos no documento “Cidade do Rio: Universalização do ensino está mais próxima”, da Coleção Estudos da Cidade, publicado em Rio Estudos nº 70, de Setembro de 2002.

⁸ Dados obtidos em: ASSIS, Regina. Políticas e ações da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no âmbito do Plano Decenal de Educação para todos. Em Aberto: Brasília, ano 13, nº59, jul/set, 1993.

⁹ Dados obtidos no Relatório E/DGED – Julho de 1999.

ANO	1993	1999	2008
Média de nº alunos atendidos por escola	652,3	658,08	668,8
Média de nº alunos atendidos por Clube Escolar	648	1.527,6	978,07

Não é nossa intenção um detalhamento dos números, mas buscamos apresentar um panorama do alcance dos Clubes Escolares que, ao longo de sua existência, girou em torno de 2 % do número total de matrículas da rede municipal (incluída a Educação Infantil e Juvenil). O interesse deste estudo, portanto, está muito mais no debate em torno de uma concepção de ação educativa, e da história e dos métodos de sua implantação, do que na avaliação de um resultado de grande proporção.

Considerando que tanto os Clubes Escolares como os CIEPs são experiências de ampliação do tempo escolar dos alunos da rede pública municipal de educação, é necessária a explicitação da diferença entre essas políticas. Temos nos CIEPs os alunos permanecendo diariamente em tempo integral num mesmo contexto escolar, convivendo com os mesmos alunos da escola. Já a rotina dos alunos do Clube Escolar é diferente, porque podem optar pelas oficinas que desejem fazer, num espaço considerado inter-escolar, ou seja, com a convivência de alunos de diversas escolas, e vivenciando outras realidades educacionais, ainda que pertencentes a um mesmo sistema educacional.

Essas diferenças entre o Clube Escolar e os CIEPs nos possibilitam pensar se a proposta dos Clubes Escolares tinha um sentido alternativo à proposta dos CIEPs.

Partindo dessas questões é que buscaremos desenvolver o nosso estudo. A seguir seguem as seções destinadas aos objetivos, justificativa do estudo e aspectos metodológicos.

Objetivo do estudo

Diante de nossa impossibilidade de realizar um estudo que abordasse os CIEPs e as Unidades de Extensão Educacional como um todo, por demandar um tempo e um fôlego maior, faremos um recorte para trabalhar apenas com os Clubes Escolares, buscando, na

medida do possível, analisá-los comparativamente com as outras experiências de ampliação do tempo escolar desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação. Os clubes escolares serão cotejados com os CIEPs e escolas convencionais em tempo integral e com as demais modalidades do Programa de Extensão Escolar.

Desta forma, este estudo tem como objetivo analisar a experiência dos Clubes Escolares enquanto unidades de extensão do Programa de Extensão Escolar da Secretaria Municipal de Educação. Na mesma medida, pretendemos verificar como os Clubes Escolares se movem diante das políticas educacionais da prefeitura do RJ, transformando sua organização e seu funcionamento através de sua existência.

Justificativa do estudo

Nossa escolha pelos clubes escolares está centrada em nosso entendimento da importância dessa unidade de extensão e, contraditoriamente, na falta de estudos sobre ela. Aliás, são pouquíssimos os estudos referentes tanto aos clubes escolares como aos Núcleos de Artes e Pólos de Educação para o Trabalho. Esperamos contribuir para o início do preenchimento dessa lacuna. A pesquisa se insere numa preocupação mais ampla de analisar a educação fundamental pública na cidade do Rio de Janeiro, no período de democratização do país, ou seja, a partir dos anos 1980 do século passado.

Por fim, e ainda justificando nossa proposta de trabalho, acreditamos que a análise de um caso concreto ajuda a iluminar e construir os desafios teóricos para se pensar as políticas de ampliação da jornada escolar e, com elas, a concepção de educação escolar integral.

Procedimentos Metodológicos

Para que pudessemos atingir o objetivo desse estudo realizamos três tipos de análises. A primeira preocupou-se em construir um arcabouço teórico para sustentar as nossas inferências sobre o nosso objeto de estudo.

Dessa maneira trabalhamos, inicialmente, com as categorias tempo e tempo escolar. A nossa intenção em trabalhar com a categoria tempo era a de possibilitar a compreensão da

função sócio-cultural do tempo nas sociedades, partindo da análise das relações entre o tempo e a religião e o tempo e o trabalho. Para tal, buscamos apoio, principalmente, nas obras de Edward Thompson, Norbert Elias e Max Weber.

Ao trabalhar com a categoria tempo escolar, buscamos compreender as suas funções sociais, a função do tempo escolar e a questão da ampliação do tempo escolar. Ao tratar das funções sociais da escola utilizamos, principalmente, os estudos dos seguintes autores: Alfredo Veiga-Neto, Ana Maria Cavaliere, José Carlos Libâneo e Moacir Gadotti. Quando enfocamos as funções sociais do tempo escolar e a proposta de ampliação do tempo escolar utilizamos como principais referências os estudos de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Ana Maria Cavaliere e Ligia Martha Coelho e Lucia V. Maurício.

Posteriormente, realizamos uma contextualização histórica das experiências dos CIEPs e dos Clubes Escolares, considerando a questão política no momento da criação, as propostas que antecederam e nortearam essas experiências e a evolução das mesmas a partir dos diferentes olhares de seus pesquisadores. Nessa fase, devido à falta de estudos sobre os projetos que antecederam o Clube Escolar – Centro Integrado de Lazer Comunitário (CILC-Maré) e Programa de Lazer Comunitário (PLAC) - foi necessário realizar entrevistas semi-estruturadas com os atores desses momentos. Foram entrevistados dois professores da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro: Alex Pina de Almeida e Waldyr Mendes Ramos. O professor Waldyr Mendes Ramos era o diretor da EEFD-UFRJ, na ocasião da realização do CILC-Maré sobre a responsabilidade da EEFD-UFRJ. E o professor Alex Pina de Almeida foi integrante do PLAC. Ressaltamos que complementamos essas informações com a entrevista realizada com Paulo Cesar Rodrigues Carrano, quando fomos buscar as origens e os caminhos do Projeto Clube Escolar.

Terminada a fase de análise teórica, iniciamos a fase de análise documental. Nesse momento enfocamos, notadamente, os documentos referentes ao Clube Escolar, partindo dos documentos iniciais que antecederam o início de suas atividades, como o “Projeto Clube Escolar” que foi utilizado para um debate preliminar entre os integrantes da primeira equipe de professores. Posteriormente, enfocando a pela “Resolução SME nº 517/1993”, que instituiu o Clube Escolar na SME, e pela “Lei Municipal nº 2619/1998” que o caracteriza como “Unidade de Extensão Educacional”. E findando com as análises dos documentos que nortearam as ações do Clube Escolar anualmente, como as “Circulares Conjuntas do Departamento Geral de Educação e Departamento Geral de Recursos Humanos” e

“Procedimentos Administrativos” anuais do Clube Escolar. Então, analisamos os documentos que perfazem um período de tempo situado entre 1993 e 2007.

A última análise que realizamos foi a análise das entrevistas. Para que pudéssemos construir um percurso histórico realizado pelo Clube Escolar, realizamos entrevista com professores e ex-professores dos Clubes Escolares ao longo do período de 1993 a 2007.

Recolhemos uma amostra abrangente e significativa da população entrevistada. Alcançamos uma população que atuou/atua em cinco Clubes Escolares - Clube Escolar Fundão, Clube Escolar Pavuna, Clube Escolar Engenho de Dentro, Clube Escolar Mangueira e Clube Escolar Thomaz Soares da Silva (Zizinho) – dentre os treze Clubes Escolares existentes na atualidade.

Realizamos as entrevistas com oito professores desses Clubes Escolares, priorizando a entrevista com um coordenador e um professor de cada Clube Escolar visitado. Quando tal não foi possível, priorizamos a realização das entrevistas com o professor que ocupava o cargo de coordenador/chefia.

Quanto às características dos entrevistados, temos sete professores que ocuparam ou ainda ocupam o cargo de coordenação, duas coordenadoras que não trabalharam diretamente com as oficinas e um professor que trabalhou apenas ministrando oficinas.

As entrevistas foram realizadas seguindo um roteiro semi-estruturado onde as principais questões versavam sobre: 1) período de atuação e função ou funções que exerceu no Clube Escolar; 2) as conduções das atividades dos Clubes Escolares nas diferentes épocas e com as diferentes normatizações da Secretaria Municipal de Educação; 3) as principais mudanças no cerne pedagógico e administrativo quando consideradas as mudanças sofridas pelo Clube Escolar pelas normatizações da Secretaria Municipal de Educação; 4) a avaliação do entrevistado em relação a atuação em um projeto de lazer e/ou de esporte de cunho educacional; 5) se a proposta do Clube Escolar rivalizava de alguma forma com as propostas dos CIEPs.

O procedimento utilizado para a realização da entrevista foi um contato inicial por telefone, onde foram coletados o nome completo do entrevistado e o período de atuação nos Clubes Escolares. A partir de tais informações montávamos um roteiro pessoal de entrevista e marcávamos as entrevistas no local estabelecido pelos professores.

Estava previsto inicialmente, visitas aos Clubes Escolares para coleta de dados como: 1) a observação das atividades pedagógicas desenvolvidas; 2) a verificação do quantitativo de alunos matriculados; 3) a verificação da taxa de permanência e evasão; 4) os procedimentos para inscrição da proposta. Diante do limite de tempo, da proporção tomada pelo trabalho e da necessidade de um maior fôlego para realizar uma empreitada nesse nível optamos pela não realização desse procedimento.

A seguir, iniciaremos a seção de construção de um arcabouço teórico para fundamentação do estudo.

CAPÍTULO 2

REFLEXÕES SOBRE O TEMPO

Em nossos estudos relacionados à questão da escola de tempo integral, como também à educação integral, sentimos a necessidade de aprofundarmos a reflexão sobre a categoria tempo. Essa necessidade é resultante da compreensão do tempo como uma construção sócio-cultural (ELIAS, 1998), mas que, comumente, aparece naturalizado, como se fosse um dado exterior à condição humana.

Nesse sentido, buscaremos elucidar alguns elementos que favoreçam a compreensão da medição, regulação e controle do tempo como um processo construído na sociedade através do desenrolar da história, no qual estão implicadas as relações de poder.

A partir dessas considerações é que trataremos a questão do tempo escolar.

A construção sócio-cultural do tempo

Na obra “Sobre o Tempo”, Norbert Elias (1998) propõe um estudo acerca do tempo problematizando a suposição de uma naturalidade temporal inata ao homem e propõe, a partir de então, que o tempo ou a palavra tempo designaria

simbolicamente a relação que um grupo humano, ou qualquer grupo de seres vivos dotados de uma capacidade biológica de memória e de síntese, estabelece entre dois ou mais processos, um dos quais é padronizado para servir aos outros como quadro de referência e padrão de medida (p.39-40)

O autor relaciona a medição do tempo com o desenvolvimento social dos homens através das gerações e, para explicar esse fenômeno, utiliza, inicialmente, dois elementos característicos: 1) a necessidade de um centro de perspectivas para a percepção do tempo; e 2) a utilização do tempo enquanto meio de orientação.

Essas características têm como pressuposto a capacidade humana de identificar acontecimentos arrolados no passado em sua memória e relacioná-los a outros que estão ocorrendo no presente ou que ocorrerão futuramente.

Norbert Elias baseia-se nessa capacidade para trazer ao debate a questão dos centros de perspectivas. O centro de perspectivas faz referência a capacidade dos homens de relacionar um fato ocorrido no passado com outro ocorrido na atualidade ou no futuro e criar relações entre os fatos gerando uma imagem mental para tal. Ao realizar tal processo, os indivíduos unificam ao menos três conjuntos: 1) os próprios indivíduos que são os produtores da relação; 2) um processo que servirá como padrão, ou seja, aquele que será a referência para a comparação; e 3) outro processo, que será comparado ao padrão.

Norbert Elias (1998) vislumbra o centro de perspectivas justamente como a possibilidade dos indivíduos de relacionarem eventos sucessivos e criarem imagens mentais de forma a relacioná-los.

A segunda característica apontada pelo autor é a utilização do tempo enquanto meio de orientação. Nas sociedades primitivas, o movimento do sol em relação a um determinado referencial, as fases da lua, os posicionamentos das estrelas eram marcas naturais que sinalizavam para que determinada comunidade realizasse uma determinada tarefa. Nesse caso, o tempo físico/natural era o norteador das atividades sociais, e as atividades dos indivíduos eram as determinadas pelas necessidades coletivas (idem, p.42). O autor mostra que “nesses estágios, o tempo é passivamente determinado. Sua determinação mal chega a ser experimentada e refletida” (idem, *ibidem*).

Ainda hoje é forte a influência do tempo físico / natural em comunidades indígenas brasileiras, como indica a pesquisa realizada por Daniela Wey (2007), intitulada *Ritmos Biológicos de Índios Guaranis Adultos*. Na aldeia Boa Vista do Sertão Promirim, no município de Ubatuba, estado de São Paulo constatou-se que em aldeias indígenas sem energia elétrica os ritmos biológicos dos índios são, ainda, gerados endogenamente e modulados por eventos ambientais (p.104-105).

Essa ilustração corrobora as afirmações de Norbert Elias sobre o fato de que as atividades podem ser pautadas nos ritmos das pulsões biológicas. Em outras palavras, a ação de comer quando o organismo sente fome, ou de dormir ao sentir cansaço (idem, p.42).

Nas sociedades atuais, a partir da acumulação de um patrimônio de experiências, os ritmos biológicos foram se estruturando e constituindo a partir de uma organização social, ou seja, apesar de não termos consciência disso, os homens foram paulatinamente sendo disciplinados a partir de uma adequação do ritmo biológico ao ritmo social. Nas palavras de

Elias, a sociedade em constante transformação “obriga os homens a se disciplinarem, até certo ponto, pautando seu relógio fisiológico num relógio social” (idem, *ibidem*).

Thompson (1998), em “Costumes em comum”, nos apresenta elementos dessa mistura do tempo da natureza com o tempo social ao afirmar “que, entre os povos primitivos, a medição do tempo está comumente relacionada com os processos familiares no ciclo do trabalho ou das tarefas domésticas” (p.269). E ao exemplificar, cita que para o povo Nandis a ocupação do tempo era regulada considerando as meias-horas dos dias, onde: “às 5:30 as vacas foram levadas para o pasto; às 6:00 soltaram-se as ovelhas; às 6:30 nasceu o Sol; às 7:00 começou a aquecer; às 7:30 as cabras foram levadas para o pasto” (idem, p.270).

É interessante destacar a questão da disciplina a que os homens foram sendo submetidos para a realização de suas tarefas diante da necessidade de sincronização das atividades individuais e coletivas a outras atividades relativas às mudanças ocorridas no mundo.

Thompson relaciona essa disciplina gerada pela contagem do tempo ao trabalho. Em suas palavras:

a notação do tempo que surge nesses contextos tem sido descrita como orientação pelas tarefas. Talvez seja a orientação mais eficaz nas sociedades camponesas, e continua hoje a ser importante nas atividades domésticas e dos vilarejos. Não perdeu de modo algum toda a sua importância nas regiões rurais da Grã-Bretanha de hoje (idem, p.271).

Para explicar o ordenamento temporal através de tarefas e sua permanência na atualidade o autor apresenta três questões:

A primeira está vinculada ao fato de o tempo marcado pelas tarefas ser mais compreensível, em termos humanos, do que o tempo do relógio porque apresenta um sentido de necessidade concreta que o relógio não é capaz de oferecer.

A segunda relaciona-se à pouca separação entre a vida e o trabalho, com uma falta de caracterização precisa entre as demais relações sociais e o trabalho.

E a terceira diz respeito ao fato de que para aqueles que estão acostumados ao tempo marcado pelo relógio, o trabalho tem sempre um caráter de urgência, e a atitude que mistura vida e trabalho parece gerar desperdício. (idem, p.271-272).

Segundo Norbert Elias, o processo de marcação do tempo a partir das tarefas iniciou-se com a agricultura, uma vez que os homens para dominarem e explorarem a natureza submeteram-se a uma disciplina que desconheciam (idem, p.42). Aqueles que detinham o conhecimento sobre as questões da natureza, na maioria das vezes, os sacerdotes ou uma função equivalente, eram os que determinavam os hábitos, os costumes, o ritmo de trabalho, enfim, a essas figuras sociais cabia o poder de criar uma disciplina social.

Essas observações possibilitam um aprofundamento no debate acerca da função do tempo como um elemento de coordenação, integração e regulação da sociedade através do trabalho. Em outras palavras, é a partir da realização das tarefas que se atribui ao tempo uma funcionalidade social, possibilitando a sua compreensão como um instrumento de orientação.

O controle do tempo e a religião

A funcionalidade social do tempo ou a capacidade de regular, coordenar e integrar a sociedade é determinada pelo ordenamento do tempo por um indivíduo possuidor de um determinado tipo de poder. Norbert Elias (1998) afirma que

Durante a longa história do desenvolvimento das sociedades humanas, os sacerdotes quase sempre foram os primeiros especialistas da determinação ativa do tempo. Numa fase posterior, quando surgiram as sociedades-Estado, mais vastas e mais complexas, os sacerdotes passaram, de um modo geral, a dividir com as autoridades leigas a função de fixação do momento das grandes atividades sociais, e, em muitos casos, essa partilha deu margem a tensões múltiplas. Depois, quando a luta entre sacerdotes e reis pela supremacia deu a vantagem a estes últimos, o estabelecimento do calendário tornou-se tal como a cunhagem da moeda, um monopólio do Estado (p.45).

Num estágio primitivo, o controle do tempo era exercido pelos sacerdotes ou reis, entretanto essa função estava mais próxima aos sacerdotes porque ao destinarem o uso de

seu(s) tempo(s) à observação da natureza ‘adquiriram’ condições para identificar o momento oportuno para a realização das tarefas.

É o caso, por exemplo, da ilustração de Holfrod-Strevens (2008) que evidencia a contagem do tempo através da observação da progressão do sol pelo céu, relacionada à posição ou extensão de sua sombra. Descreve que na Bíblia está escrito que o rei Ezequias de Judá adoece, no século VIII a.C., e o profeta Isaías altera a posição da sombra do sol, de forma milagrosa, num instrumento construído pelo pai do rei, supostamente um relógio do sol (p.19-20).

Posteriormente, mesmo com a centralização nas mãos do Estado, os religiosos continuarão a ser os especialistas na determinação do tempo e da sua função (ELIAS, idem, p.45). Analisando o surgimento das sociedades capitalistas, Max Weber (2001) apresenta elementos para a confirmação da relação entre a experiência religiosa e a organização do tempo. Ao relacionar o protestantismo com a criação do “espírito do capitalismo”, demonstra como o comportamento religioso influenciava a conduta econômica cotidiana. O autor afirma que

para um tempo em que o além significava tudo, quando a posição social de um cristão dependia de sua admissão à comunhão, os clérigos com seu ministério, a disciplina da igreja e a pregação exerciam uma influência que nós homens modernos somos totalmente incapazes de imaginar. Naquele tempo as forças religiosas que se expressavam por esses canais eram influências decisivas na formação do caráter nacional (p.122)

Dentre as muitas observações de Weber sobre o tema, interessa-nos destacar o surgimento de uma “ética econômica burguesa” que possibilitava ao empreendedor burguês a perseguição da riqueza, já que o trabalho era um propósito desejado por Deus. A idéia do trabalho enquanto vocação, caracterizado como “o melhor meio e, muitas vezes o único de obter a certeza da graça” (WEBER, idem, p.138), e a legalização da exploração dessa vontade de trabalhar, trouxe, como consequência, a legalização da atividade empresarial como vocação (idem, ibidem).

Weber afirma que o conceito de vocação, que influencia uma conduta racional do homem, é “um dos elementos fundamentais do espírito do capitalismo moderno, e não só

dele, mas de toda cultura moderna” (idem, *ibidem*). É apenas na vocação que a vida do homem torna-se relevante, “fora da vocação bem definida, as realizações do homem são apenas casuais e irregulares, e ele gasta mais tempo no ócio do que no trabalho” (idem, p. 126).

O controle do tempo em consonância com as designações de Deus, através das determinações da igreja, está relacionado à promoção de critérios morais através da criação e consolidação de um conceito de como ‘viver a vida’. Os critérios morais passaram, a partir daquele momento, a determinar o uso dos tempos, sendo: 1) os tempos de trabalho usados para a glorificação de Deus e de suas vontades expressos a partir da vocação; 2) e o tempo de ócio compreendido como perda de tempo e como pecado.

Essas idéias são repercutidas quase que em concomitância com a reivindicação, por parte das instituições jurídicas dos Estados, para a criação de “sistemas unificados de mensuração do tempo, adaptados à diversidade e à complexidade dos negócios que eles tinham que regular” (ELIAS, *idem*, p.46). Existia a necessidade de sincronismo das atividades realizadas pelos indivíduos a partir de uma referência temporal decorrente da expansão comercial, da evolução tecnológica dos meios de transportes e da comunicação e da urbanização.

Nas sociedades burguesas os trabalhadores puderam perceber uma distinção entre os tempos. O tempo do patrão era caracterizado pela necessidade de utilização plena do tempo dos funcionários, o que resultou numa distinção entre o tempo do patrão e o tempo do funcionário (Thompson, *idem*, p.272). Nas palavras de Thompson, “o que predomina não é a tarefa, mas o valor do tempo quando reduzido a dinheiro. O tempo agora é moeda: ninguém passa o tempo, e sim o gasta” (idem, *ibidem*).

Temos condições de perceber o quão relevante para o capitalismo foi a noção apresentada por Weber, no contexto inglês, em relação à vocação do homem para recebimento das graças de Deus. O desperdício do tempo do empregado, considerado pecado, ajusta-se a necessidade dos patrões de controle rígido das atividades dos empregados nos horários de trabalho, como também nos horários de não-trabalho. Afinal, tempo é dinheiro e sua medição e controle tem a ver com a exploração da mão-de-obra.

O controle do tempo no trabalho

Através de exemplos do cotidiano dos trabalhadores buscaremos mostrar o tipo de realidade que as propostas racionalistas do protestantismo vieram a enfrentar e que acabaram gerando um novo sistema de trabalho.

Nosso primeiro exemplo está relacionado às atividades realizadas no âmbito doméstico ou em pequenas oficinas nos séculos XVII e XVIII. Essas atividades não exigiam uma sincronização do trabalho, ou essa sincronização era pequena. Muitas vezes, um mesmo trabalhador era responsável por inúmeras etapas do trabalho. Assim é que um dia de trabalho podia ser aumentado ou reduzido de acordo com o andamento das tarefas anteriores ou com o cumprimento da tarefa.

Para demonstrar que um trabalhador poderia possuir ocupações mistas, aumentando ou diminuindo sua carga horária de trabalho de acordo com sua produtividade, Thompson utiliza como exemplo o relato de um diário de tecelão agricultor:

Em outubro de 1782, ele ainda estava trabalhando na colheita e na debulha, além de fazer seu trabalho de tecelão. Num dia chuvoso, ele podia tecer 8,5 ou nove jardas; no dia 14 de outubro, ele entregou a peça de tecido pronta e por isso teceu apenas 4,75 jardas; no dia 23, ele ‘trabalhou fora de casa’ até as três horas, teceu duas horas antes do anoitecer, remendou o casaco à noite (THOMPSON, *idem*, p.281).

Antes do pleno estabelecimento do modelo fabril capitalista os profissionais de diferentes ocupações estabeleciam seus dias de trabalho e utilizavam as suas horas de não-trabalho. É o que mostra a citação de Thompson sobre a obra “Coleção de Cartas”, de Houghton, datada de 1681:

Quando os fabricantes de malhas ou de meias de seda conseguiam um bom preço pelo seu trabalho, observava-se que raramente trabalhavam nas segundas-feiras e nas terças-feiras, mas passavam a maior parte de seu tempo na cervejaria ou no boliche (...) Quanto aos tecelões, é comum vê-los bêbados nas segundas-feiras, com dor de cabeça nas terças, e com as ferramentas estragadas nas quartas. Quanto aos sapateiros, eles preferem ser enforcados a esquecerem São Crispim na segunda-feira (...) e isso geralmente se prolonga enquanto têm no bolso uma moeda de um penny ou crédito no valor de um penny (*idem*, p.282)

Fica claro que o tempo de trabalho era determinado pelos próprios trabalhadores, ou pela quantidade de dinheiro que possuíam. Thompson afirma que “o padrão de trabalho sempre alternava momentos de atividade intensa e de ociosidade quando os homens detinham o controle de sua vida produtiva” (idem, *ibidem*).

Ainda segundo Thompson, o uso dos tempos de não-trabalho estava, comumente, relacionado a bebedeiras, sendo essas muitas vezes responsáveis pelo ritmo irregular do trabalho. Desse modo, não por acaso, os fundamentos morais do protestantismo foram tão relevantes para o surgimento e consolidação do espírito do capitalismo.

Mas, progressivamente, a reformulação dos ritmos de trabalho foi ocorrendo com a necessidade de uma maior sincronização das tarefas e uma maior exatidão da rotina diária.

Thompson defende que a transição de um modelo de trabalho por tarefas para o modelo da sociedade industrial não ocorreu na forma de um desenvolvimento simples, entendido como “um processo, supostamente neutro, determinado pela tecnologia, a que se deu o nome de industrialização” (idem, p.66), e nem tampouco único, pois existiam sociedades com realidades socio-econômico-culturais diferenciadas e que resistiam ou aderiam às transformações de diferentes maneiras (idem, *ibidem*).

Está posto que não se tratou, apenas, de uma transição às novas técnicas fabris e ao industrialismo; estava em jogo a(s) maneira(s) como essas modificações eram negociadas e incorporadas por todo o conjunto da sociedade. Ocorreu, ao mesmo tempo, uma preocupação com a padronização do tempo, em decorrência das novas condições tecnológicas, e com um maior controle do tempo como meio de exploração do trabalho.

Holford-Strevens (2008) nos dá pistas para compreendermos os novos sentidos do tempo surgidos a partir da demanda das novas tecnologias. Ao se referir à falta de uma padronização do tempo, sinaliza que “enquanto os meios de transportes se restringiam a veículos puxados por cavalos ou levados pela água e a comunicação dependia da velocidade de um cavalo ou de um pássaro, isto não representava nenhum problema” (p.30). Então faz uma menção às tecnologias surgidas a partir do século XIX e afirma que

não fazia sentido que um comboio viajando a uma certa velocidade durante determinado número de quilómetros em direcção a oeste conseguisse

completar seu trajecto mais rapidamente do que outro comboio que viajasse à mesma velocidade e que tivesse o mesmo número de quilómetros para fazer, mas que fosse em direcção a leste; ou que uma mensagem telegráfica transmitida de oeste para este parecesse chegar antes de ter sido enviada (idem, ibidem).

Em Thompson encontramos estudos sobre o controle do tempo como meio de exploração do trabalho no contexto das fábricas, como também as estratégias dos trabalhadores para subverterem tal controle. Ao analisar o Regulamento Disciplinar da firma Crowley Iron Works, o autor explicita o controle do tempo de trabalho e criação de cargos para a realização dessa função e alguns problemas decorrentes desse controle. O regulamento era “um código penal e civil, com mais de 1000 palavras, para governar a sua recalcitrante força de trabalho” (THOMPSON, 1998, p. 67), criado por Crowley, a partir das dificuldades apresentadas para administrar sua fábrica.

Em relação ao controle do tempo de trabalho e a criação de cargos para tal, cita a Ordem nº 103, segundo a qual

Toda a lentidão e negligência devem ser detectadas e recompensados os honestos e diligentes; por isso, criei um sistema de contagem de tempo por um monitor, e por este meio venho ordenar e declarar que das 5 às 20 horas e das 7 às 22 vão 15 horas, das quais os trabalhadores poderão tirar hora e meia para café da manhã, jantar, etc. O tempo real de trabalho será, portanto, de treze horas (FLINN, 1957, apud THOMPSON, 1998, p. 68.)

Sendo assim, a função do supervisor era

Às 5 horas de cada dia, o supervisor tem de tocar o sino para dar início ao trabalho; às 8 tocará para o café da manhã e meia hora depois terá de tocar novamente para se voltar ao trabalho; ao meio dia tocará para o almoço; à 1 hora da tarde tocará para se voltar ao trabalho e às 8 tocará para o final do dia de trabalho, assegurando-se que após este toque o relógio fica bem guardado (idem, ibidem)

Mas, essa disciplina de trabalho não foi aceita de forma pacífica. Tal como hoje, existiam maneiras de burlar a rotina de trabalho, o que poderia ser considerado por um lado como resistência à exploração da mão-de-obra dos trabalhadores, por outro, como um problema surgido na dinâmica da fábrica, conforme indica o trecho a seguir, destinado ao supervisor e ao monitor:

E considerando que eu fui informado que diversos escriturários têm sido tão desonestos, a ponto de adiantarem os relógios e de tocarem o sino após a hora normal de saída, e atrasar os relógios e tocarem os sinos após a hora normal de entrada, e que esses dois traidores que se dão pelos nomes de Fowel e Skellerne permitiriam que tudo se passasse; fica, por este meio, determinado que ninguém poderá regular-se por qualquer relógio ou sino que não sejam os do monitor, cujo relógio nunca poderá ser acertado a não ser pelo encarregado de relógios (idem, ibidem)

As medidas mostram a persistência da resistência e a justaposição de controle sobre controle. Chamou nossa atenção a preocupação em detalhar o problema, incluindo os nomes dos trabalhadores “traidores”. O tempo revela uma vigilância moral dos trabalhadores, o que Thompson denomina de “justificação moral da vigilância” (1998, p. 66), através da determinação da disciplina do trabalho regulada pelo relógio de um controlador do tempo.

Essas novas ações pautadas no controle e na regulação das vidas foram realizadas em várias direções objetivando mudanças dos antigos hábitos relacionados ao trabalho e a vida. Thompson afirma que a escola seria uma outra instituição externa à fábrica que auxiliaria nessa inculcação da noção da economia do tempo (idem, p.70). Para justificar essa tese faz referência a alguns autores que, no século XVIII, definem as funções da escola.

Entre eles, Thompson cita Clayton (1755) que destaca como as ruas estavam cheias de meninos desocupados, a perder tempo e a adquirir hábitos de jogo, logo, se as escolas ensinassem um “ofício, ordem e pontualidade” estariam também incorporando o hábito de levantar cedo e respeitar os horários. Cita ainda Powell (1772) que acreditava que a escola poderia contribuir para a formação de hábitos de trabalho, devendo a criança, aos sete anos, estar identificada com o trabalho e a fadiga (idem, ibidem). E, por fim, através das palavras do Reverendo Willian Turner (1786), Thompson identifica o poderoso papel coadjuvante da escola na formação de novos hábitos visando transformar os alunos “em mais dóceis e

obedientes, e menos briguentos e vingativos” (TURNER, 1786, p.23-42, apud THOMPSON, 1998, p.71).

O destaque dado neste capítulo às análises de Thompson, deve-se ao fato de que ele nos apresenta elementos históricos para a compreensão do controle e regulação social do tempo de trabalho e de não-trabalho, valorizando a questão da construção de novos hábitos nos âmbitos domésticos, fabris e escolares. A partir de suas construções teóricas perguntamos: o papel da escola, na atualidade, continua sendo o de controle e regulação dos tempos das crianças? A construção de hábitos para o ingresso no trabalho é ainda função primordial da escola?

Na próxima seção buscaremos analisar as funções da escola e do tempo escolar na atualidade, como também analisaremos o movimento de ampliação da jornada escolar e suas conseqüências para a sociedade.

REFLEXÕES SOBRE O TEMPO ESCOLAR

Nesta seção, trabalharemos com o fenômeno da ampliação das funções da escola, buscando sua compreensão a partir de necessidades gestadas no seio da sociedade. Relacionaremos tal ampliação de funções com a questão do tempo escolar, compreendendo que o mesmo tem uma significação cultural, visto que é resultado de disputas de forças e interesses sociais. Analisaremos a questão da ampliação do tempo escolar, tomando como base a realidade brasileira.

As funções sociais da escola

O texto denominado “Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?”, de Alfredo Veiga-Neto, recupera um trecho da obra “Réflexion sur l'Éducation”, de Kant, escrita no século XVIII, em que este último atribui à escola um determinado papel social:

Enviam-se em primeiro lugar as crianças à escola não com a intenção de que elas aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecer tranqüilamente sentadas e a observar pontualmente o que se lhes ordena (KANT, 1962, p. 71 apud. VEIGA-NETO, 2001, p. 9).

Veiga-Neto (2001) utiliza a citação para defender seu argumento de que Kant, talvez fosse o primeiro autor a

caracterizar, formalmente, a escola moderna como a grande instituição envolvida com o disciplinamento dos corpos infantis, em especial no que concerne aos usos que tais corpos fazem do espaço – denotado pela palavra sentadas – e do tempo – denotado pela palavra pontualmente (p.9).

Um olhar mais atento poderá nos ajudar a relacionar as idéias de Veiga-Neto sobre Kant com as reflexões teóricas anteriormente apresentadas, realizadas por Thompson. A escola, segundo Kant, contribuía para a disciplinarização das crianças através do controle de seus corpos no espaço e no tempo. Essa compreensão do papel da instituição escolar vem ao encontro do argumento de Thompson (1998) sobre um ataque, vindo de todas as direções, aos velhos hábitos do povo, nos quais o tempo do trabalho e o tempo da vida estavam imbricados. Não bastava regular as ações no âmbito das instituições relacionadas ao trabalho, era necessário que outras instituições, como a escola, contribuíssem para com essa incorporação de um novo tempo social.

Embora o pensamento de Kant sobre a escola esteja relacionado à segunda metade do século XVIII e à função social da escola daquele período histórico, a implementação de uma nova percepção do tempo continua sendo, nos dias atuais, uma das tarefas das instituições escolares.

Alguns pesquisadores em educação afirmam que a escola vem aglutinando outras funções de acordo com as demandas sociais através dos tempos (CAVALIERE, 1996, 2002, 2007; LIBÂNEO, 2003; VEIGA-NETO, 2003; GADOTTI, 2009).

Ana Maria Cavaliere (1996) ressalta que as responsabilidades e a variedade das ações educacionais vêm sendo ampliadas, assumindo “além dos papéis convencionais, aspectos ligados a comportamento sexual, afetividade, padrões de convivência social, conscientização política, parâmetros de higiene e saúde, uso de drogas e suas respectivas implicações ético-morais e outros mais” (p.25).

José Carlos Libâneo (2003), buscando explicitar a função social e política da escola, enfatiza que seu papel ainda é o de uma

educação geral, mediante a qual crianças e jovens podem dominar os conhecimentos científicos, desenvolver suas capacidades e habilidades

intelectuais, aprender a pensar, aprender a internalizar os valores e atitudes, tudo em função da vida profissional, da cidadania, da vida cultural, tudo voltado para ajudar na melhoria das condições de vida e de trabalho e para a construção da sociedade democrática (p.24).

Já Veiga-Neto (2003) descreve o papel principal da escola atrelado à construção de um mundo civilizado, através da transformação dos homens. O autor compreende a escola como uma “maquinaria capaz de moldar subjetividades para algumas formas muito particulares de viver socialmente o espaço e o tempo” (p.107). Porém, não descarta a possibilidade da coexistência de outros discursos, como os que atribuem à escola “a formação de novos quadros, da formação de uma nova sociedade, da formação de novas gerações capacitadas a viver melhor (...) a escola está aí para nos ensinar a pensar por nós mesmos, a sermos mais livres, autônomos” (p.105).

Ao tratar da escola pública, Moacir Gadotti (2009) afirma que esta vem assumindo outros encargos, como é o caso da questão da proteção social, exemplificada pelo autor como: alimentação, saúde, higiene, atendimento médico-odontológico, transporte, dentre outros (p.33-34).

As reflexões dos autores citados anteriormente sobre a ampliação das funções da instituição escolar corroboram a posição de Cavaliere (1996) para a qual existe uma tendência mundial de “fortalecimento do papel exercido pelos sistemas educacionais formais na educação das crianças” (p.26). A autora destaca tanto a ampliação das funções escolares como o fortalecimento da instituição escolar através da transferência de responsabilidades que antes eram das famílias e das comunidades para a escola (p.25). Aponta, além disso, como causa dessa transferência de responsabilidades, os problemas de ordem prática e moral que afligem, não só as famílias pertencentes às classes desfavorecidas economicamente, como também às classes médias, devido à disseminação do trabalho feminino, às flutuações matrimoniais e à rapidez das mudanças nos costumes e valores (ibidem).

É importante lembrarmos, como contraponto às idéias anteriores, os autores que defenderam uma sociedade desescolarizada, em geral baseados no estudo de Ivan Illich (1985), denominado “Sociedade sem Escolas”, publicado na década de 1960. Destacaremos algumas dentre as principais idéias dessa obra que pretende fazer uma crítica à instituição escolar e seus efeitos. São elas: o desencorajamento e incapacitação dos pobres em relação a assumir o controle da própria aprendizagem; a dependência de hábitos e conhecimentos

apreendidos na escola como pressupostos para o trabalho, o lazer, a política, a vida na cidade e mesmo a vida familiar; a escola compreendida como uma “religião universal do proletariado modernizado” que promete a salvação aos pobres da era tecnológica; a ilusão de que a maioria das coisas que se aprende é resultado do ensino escolar; a escola como lugar de confinamento durante um período extenso da vida, sendo sua obrigatoriedade “um fim em si mesmo: uma estada forçada na companhia de professores, que paga o duvidoso privilégio de poder continuar nessa companhia” (p. 32).

Se compararmos as análises e proposições de Illich, na defesa de uma sociedade sem escolas, à dos autores nacionais, que identificam, mais recentemente, o fenômeno da ampliação das funções escolares, podemos recuperar a noção de resistência a uma nova ordenação do tempo percebida e descrita por Thompson, segundo a qual, num primeiro momento, há uma resistência direta na luta dos trabalhadores ao controle de seu(s) tempo(s), e, posteriormente, essa luta passa a ser pela interferência nas formas, já modificadas, de uso do tempo (THOMPSON, 1998).

Parece que, de certa maneira, ocorre um processo parecido em relação aos estudos sobre o papel da escola na sociedade: um discurso sobre a possibilidade de sua supressão e, por conseqüência, do não controle do tempo das crianças já alcançou, outrora, maior projeção. No atual momento, há um discurso hegemônico que propõe o fortalecimento das instituições escolares como caminho para a democratização das sociedades. A proposta de ampliação das funções da escola está relacionada a um debate sobre os usos dos tempos escolares, tanto no que diz respeito ao tempo total de escolarização como em relação ao tempo diário de permanência dos alunos na escola.

Cavaliere (1996) apresenta uma reflexão em que mostra a existência “de necessidades objetivas de mais escola” (p.28), mas por outro lado sinaliza a dificuldade de adaptação das mesmas às características da vida contemporânea.

Podemos denominar essa contradição de “crise na educação escolarizada”. Veiga-Neto (2003) trata o conceito de crise de forma relacional, compreendendo-a como “um diferencial entre duas situações ou realidades observadas, percebidas, ou entre uma situação observada, percebida, e uma outra, idealizada” (2003, p.110). E continua, afirmando que

se notamos que a escola atravessa uma crise é porque há um descompasso entre como ela está se apresentando (para nós) ou funcionando e como pensamos que ela deve ser ou como ela foi até pouco tempo atrás. Ou pode ser estar havendo um descompasso entre ela e outras instâncias sociais (idem, *ibidem*).

Dessa forma, o autor problematiza a relação entre a escola de ontem e a escola de hoje e entre escola e sociedade. Conforme já apresentamos, Veiga-Neto compreende que a escola foi uma das principais responsáveis pelo estabelecimento e pela consolidação de uma espacialidade e uma temporalidade que possibilitaram a ascensão da burguesia e da lógica capitalista no mundo ocidental. Mas, atualmente, é possível perceber que o mundo passa por processos de mudanças sem que a escola realize e/ou acompanhe essas mudanças no mesmo ritmo. E é este descompasso que é visto como indício da “crise da educação escolarizada” (idem, *ibidem*).

Não estamos considerando a escola como uma instituição que não se modificou, desconectada de seu espaço-tempo. Apenas salientamos que as escolas não têm conseguido acompanhar todas as mudanças sociais, até porque a cada dia, a velocidade dessas mudanças aumenta. Ao longo de nosso estudo, apresentaremos exemplos de mudanças no contexto das instituições escolares, como a ampliação das suas funções sociais.

Dependendo do ponto de vista, podemos inferir que a ampliação das funções escolares poderá contribuir ou para a organização de uma sociedade democrática, através de “uma revalorização em geral da experiência escolar como uma experiência que pode contribuir para as transformações em direção à construção da democracia” (CAVALIERE, 1996, p.28), ou para um reforço do controle social, através do “reforço de um comportamento submisso e conformista das classes populares” (idem, *ibidem*). Inclusive, acreditamos que, frequentemente, uma escola pode atuar de forma ambígua, visto que, em alguns momentos, pode contribuir com a democratização e em outros com o aprofundamento dos traços autoritários.

Seria possível atender as demandas referentes à ampliação das funções sociais da escola sem pensar na questão do tempo escolar?

Diante de tal panorama, a discussão acerca das funções desempenhadas pela escola, do seu caráter mais ou menos democrático, de seu posicionamento como instituição em maior ou menor grau criadora e/ou reprodutora de mecanismos de controle social, pressupõe a análise de como vem sendo tratada a questão do tempo escolar na sociedade.

A seguir abordaremos essa questão considerando as diferentes influências sobre o tempo escolar; a separação entre um tempo escolar e um tempo sócio-educativo, compondo um tempo educacional; e as justificativas para o aumento do tempo escolar, inclusive para a implantação de escolas de tempo integral.

O tempo escolar

Assim como as diversas e crescentes funções da escola, o tempo escolar sofre a influência de interesses e forças sociais que, em determinados momentos históricos e locais, buscam contemplar: 1) as necessidades do Estado e da sociedade como, por exemplo, a escolha e a implantação dos indicadores dos sistemas educacionais nacionais de acordo com uma agenda global proposta por agências internacionais de desenvolvimento que relacionam o índice de educação com o desenvolvimento do país (TEODORO, 2008); 2) o bem-estar dos alunos, através de um maior oferecimento de atividades educativas; 3) a rotina dos adultos, tanto dos professores como dos pais, como é o caso da construção de módulos anexos aos CIEPs, no município do Rio de Janeiro, para contemplar a crescente demanda por vagas em tempo integral para a Educação Infantil, tendo em vista a necessidade das famílias de ter onde deixar seus filhos pequenos durante o horário de trabalho dos pais. (CAVALIERE, 2002).

É possível afirmar que o tempo escolar possui a capacidade de, ao mesmo tempo, em que reflete as configurações organizacionais mais amplas da sociedade, ele as institui tornando explícitas “as expectativas, os projetos e prioridades de um dado grupo social, sendo, portanto, mais um meio de compreensão da cultura e do ethos de uma sociedade” (CAVALIERE, 2002, p.117). Em outras palavras, podemos compreender o tempo escolar como uma representação da sociedade. Uma representação que se estabelece por meio de discursos que instituem significados através de critérios de validade e legitimidade estabelecidos por relações de poder. Uma representação que não tem a função de apenas refletir uma realidade social, mas a nomeia e estabelece (COSTA, 2005).

Concordamos com Cavaliere (2002) quando afirma que não é razoável compreender e tratar da questão do tempo escolar como um mero acerto técnico. Alterar, ampliar, reduzir o tempo escolar é uma ação que traz conseqüências político-culturais de grande alcance na sociedade. Para além das questões referentes ao ensino e aprendizagem, a organização do tempo escolar influencia aspectos mais amplos das vidas dos alunos, como: a convivência familiar, o sono, o lazer, a alimentação, os deslocamentos.

Temos, então, um dilema: ao longo dos anos, as modificações no tempo escolar acarretaram a necessidade de ampliação das funções da escola tais como as responsabilidades com a alimentação, a higiene ou o lazer? Ou terão sido as demandas sociais que influenciaram na necessidade de modificação dos tempos escolares?

Por ora aceitaremos que um vetor foi influenciando o outro, até que se chegou à atual configuração, e que, nesse movimento, o tempo de escola se tornou “no mundo contemporâneo, um pilar para a organização temporal da vida em família e na sociedade em geral” (CAVALIERE, 2002, p.117).

Essa constatação é perceptível pela relevância atribuída à questão do tempo escolar nos últimos anos. O crescente número de pesquisas sobre a temática, tanto em nível nacional como internacional, também demonstra essa relevância. Dessa forma, não é exagerado afirmar que o tempo escolar, visto como objeto de estudo, é um importante componente para a compreensão e reflexão acerca da instituição escolar (CAVALIERE, 2007) e da sociedade contemporâneas.

Os estudos sobre o tempo escolar podem ser desenvolvidos em diferentes perspectivas, dentre elas: 1) o tempo diário de permanência na escola; 2) a duração dos anos para a conclusão de determinados períodos educacionais; 3) os tempos relacionados ao desenvolvimento individual do aluno para a apreensão de determinados saberes; 4) o tempo relacionado às rotinas escolares; 5) os tempos escolares e as questões sociais; 6) as experiências dos docentes e discentes nos diferentes tempos escolares;

Essas diversas possibilidades de abordagem do tema estão intimamente relacionadas às diferentes perspectivas disciplinares sobre um mesmo objeto de estudo, podendo ser elas: psicológicas, sociológicas, antropológicas, históricas, etnográficas, culturais e outras.

Com a intenção de distinguir e identificar as dimensões temporais na escola, Cavaliere (2002) propõe uma caracterização em três níveis: macro-estrutural, intermediário e micro-estrutural.

O nível macro-estrutural estaria relacionado à “duração do ciclo de escolarização, sua organização em etapas e obrigatoriedade” (idem, p.117). No cenário nacional, esse caráter estaria sob a responsabilidade do Estado, sendo inclusive previsto na Constituição da República Federativa do Brasil, especificamente no artigo 211, que a União, juntamente com os Estados e Municípios, organizarão os sistemas de ensino em regime de colaboração. Entretanto, fica evidenciada no parágrafo subsequente a soberania da União, visto que

A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir

equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 1988).

Como exemplo, podemos destacar as descrições da LDBEN / 96. Na seção destinada à Educação Básica, por exemplo, o artigo 24º prevê para os níveis fundamental e médio que a “carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais”; os artigos 32º e 34º mostram, consecutivamente, que o ensino fundamental terá uma duração mínima obrigatória de nove anos, e a jornada escolar deverá ser realizada “num período de pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. Já a seção destinada ao Ensino Médio, destaca que esse terá uma duração mínima de três anos (BRASIL, 1996).

O nível intermediário “é constituído pela duração e organização da jornada, da semana e do período letivo” (CAVALIERE, idem, p.118) sendo regulado em parte pelo nível macro, mas administrado, segundo suas especificidades, pelos sistemas escolares regionais e pelas escolas. Os sistemas escolares e as escolas possuem autonomia para ampliar o quantitativo de horas e dias letivos, mas devem resguardar o quantitativo mínimo de carga horária e dias letivos previsto em lei.

O nível micro-estrutural está relacionado à dinâmica do cotidiano escolar. É nesse plano que fica o uso do tempo no trabalho pedagógico do professor com os alunos. O artigo 26º da LDBEN dispõe sobre a questão curricular estipulando na educação básica uma base comum a nível nacional, que poderia ser complementada por características regionais e locais da sociedade, levando em consideração aspectos relacionados à cultura e ao público atendido. Apesar da determinação de base curricular comum prevista na lei, o tempo de efetivação do programa curricular tem relação com as demandas dos diferentes grupos sociais e com as relações internas estabelecidas, em cada escola, entre professores e alunos.

Podemos observar que essa proposta de caracterização do tempo escolar é uma maneira de estabelecer uma possível compreensão sobre o mesmo em diferentes níveis organizacionais dentro de um sistema escolar, permitindo uma análise que inter relacione esses diferentes níveis.

Para além da identificação de possíveis dimensões temporais na escola, é importante explicitar o que estamos considerando como tempo escolar. Tal como Cavaliere, compreendemos o tempo escolar como o “tempo de permanência dos alunos na escola” (2007, p.1016), ou o “período que as crianças e os adolescentes ficam sob a responsabilidade da escola, seja dentro ou fora de suas dependências” (2009, p.51).

Esse esclarecimento torna-se importante devido ao aumento significativo de modalidades de experiências pedagógicas que propõem novas atividades educativas, sendo necessário distinguir quais são aquelas que realmente ampliam o tempo sob a tutela da escola, daquelas que o fazem de outra forma.

Temos a hipótese de que a aglutinação de tudo o que se refere ao oferecimento de atividades artísticas, esportivas, culturais e profissionalizantes vem sendo considerada, lato sensu, como ampliação do tempo escolar. Para nós é relevante o entendimento de que nem todas as atividades esportivas, artísticas ou culturais podem ser consideradas como “tempo escolar”, adequando-se melhor à categoria “tempo sócio-educativo”.

Dessa forma, teríamos duas categorias – o tempo escolar e o tempo sócio-educativo - o que levaria à definição de dois campos diferentes, mas com possíveis pontos de interseção.

O tempo escolar seria caracterizado por atividades integradas ao projeto pedagógico da escola. Uma aula de capoeira, ou de dança folclórica, ou de informática teria, nesse caso, relação com a proposta pedagógica da unidade escolar. Outra característica básica seria a tutela dos alunos sob a responsabilidade da instituição escolar e de seus profissionais, esperando-se que os alunos estivessem resguardados de situações de risco.

A proposta pedagógica dos CIEPs do Rio de Janeiro, implementada nos anos 1980 e 1990 era, notadamente, uma proposta de ampliação do tempo escolar, na qual as atividades pedagógicas seriam desenvolvidas em “uma escola-casa, que proporciona a seus alunos múltiplas atividades, complementando o trabalho nas salas de aulas com recreações, esportes e atividades culturais” (RIBEIRO, 1986, p.47), e teriam a denominação de “trabalho pedagógico-cultural” (idem, ibidem, p.142).

Quanto à idéia de tempo sócio-educativo, ela estaria relacionada ao oferecimento de atividades que não teriam relação estreita com a proposta pedagógica escolar. O oferecimento de uma atividade esportiva ou circense em uma praça pública, desenvolvida por alguma

organização social que não a escola, pode ser exemplo do que estamos chamando de tempo sócio-educativo, que ocorre independente da relação do aluno com a escola.

Um exemplo concreto seria o Programa Segundo Tempo (PST)¹⁰, instituído em 2003, que tem por objetivo

democratizar o acesso à prática esportiva por meio de atividades a serem realizadas no contra-turno escolar (...) oferecendo a crianças, jovens e adolescentes em situação de risco social (...) podem ser utilizados os ambientes da escola, espaços comunitários (públicos ou privados), preferencialmente ociosos e localizados próximos ao local de residência dos participantes, desde que adequados à prática esportiva, preferencialmente com dependências de apoio (...) no mínimo, a prática de duas modalidades coletivas (futebol, futsal, handebol, basquete ou vôlei) e uma modalidade individual (atletismo, natação, vela, tênis de mesa, dança, capoeira, etc) (...) oferecer atividades complementares, como reforço escolar, programação cultural e orientação em questões de saúde (...) a carga horária das atividades distribuídas nos turnos da manhã, tarde ou noite, deve permitir a cada aluno ter acesso a no mínimo 2h e no máximo 4h de atividade diária, durante 03 vezes na semana. Alguns projetos oferecem atividades cinco vezes por semana (FILGUEIRA, 2008, p.17-23).

O programa citado atuaria na ampliação do tempo sócio-educativo, uma vez que seu objetivo principal seria a democratização da prática esportiva, sendo essa desenvolvida tanto no espaço físico escolar como em outro ambiente propício para tal, não buscando uma relação mais estreita com as questões pertinentes a instituição escolar.

Corroborando nossa posição, Melo e Dias (2009), em artigo denominado “Fundamentos do PST”, argumentam que as atividades desenvolvidas nos núcleos são caracterizadas como extra-curriculares, uma vez que ocorrem “fora do horário normal das aulas dos componentes curriculares que são ofertados pela escola” (2009, p.26), e que mesmo

¹⁰ O Programa Segundo Tempo é um programa desenvolvido pelo Ministério dos Esportes (ME), criado em 2003, sendo - no contexto de estruturação burocrático-administrativa do ministério - desenvolvido pela Secretaria Nacional de Esporte Educacional (SNEE), instituída pelo Decreto nº 4.668, de 09 de abril de 2003 (FILGUEIRA, 2008, p.14).

sendo “de grande valor educativo, mas não substituem as aulas do componente curricular educação física, principalmente no tocante ao conteúdo esporte” (idem, ibidem).

Não é demasiado destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, prevê em seu artigo 26, parágrafo 3º, que “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica” (BRASIL, 1996, p.17). Dessa forma, estariam os autores ao diferenciarem intencionalmente as aulas de educação física escolar e as aulas do PST explicitando uma atuação pedagógica diferenciada? Uma atuação pedagógica que considere mais os aspectos relativos ao esporte educacional do que a proposta pedagógica da escola?

Se por um lado, a experiência pedagógica dos CIEPs do Rio de Janeiro nos permite relacionar a ampliação do tempo escolar à centralidade da escola nesse processo, por outro, o Programa Segundo Tempo é um exemplo de uma experiência pedagógica onde a ampliação se dá por meio de um tempo sócio-educativo, relacionada a objetivos não-escolares, cabendo à escola uma posição periférica.

Não estamos, por hora, defendendo a validade de uma proposta em detrimento da outra. Apenas pretendemos distinguir as categorias e demonstrar que tanto as experiências de ampliação dos tempos escolares como as de ampliação dos tempos sócio-educativos estão num movimento crescente no cenário nacional.

A ampliação do tempo escolar

O debate em torno da ampliação do tempo escolar, nos termos anteriormente definidos, não é algo novo no contexto educacional brasileiro, tendo origem em movimentos político-sociais, políticas públicas, tendências educacionais e educadores. Na atualidade nos deparamos com o aumento do número de experiências de ampliação do tempo escolar na educação pública do Brasil (CAVALIERE, 2007).

Esse fenômeno pode ser compreendido a partir da LDBEN/96, que indica nos artigos 34 e 87 que a jornada mínima será de 4 horas diária de permanência em sala de aula com a perspectiva de aumento progressivo do tempo de permanência dos alunos e conjugação de esforços para a progressão das redes escolares públicas para o regime de tempo integral.

Por outro lado, observamos que esse fenômeno tem sido justificado de diferentes maneiras, tais como: 1) busca de melhoria na qualidade da educação; 2) atendimento a demandas sociais originárias de necessidades externas às estritamente escolares e 3) expectativas de democratização cultural.

A ampliação da jornada escolar objetivando o aumento da qualidade do ensino pode ser tratada no contexto do fenômeno de expansão educacional brasileira, através de esforços para sejam universalizados não só o acesso às escolas, como também a permanência e a garantia de aprendizagem.

Num breve movimento retrospectivo, destacaremos como em períodos diferentes a luta pela democratização educacional perpassou a ampliação do tempo escolar para a obtenção de uma maior qualidade educacional.

Anísio Teixeira afirma que na década de 1960 o país não tinha condições de oferecer à população mais do que a escola primária. Desse modo, não bastaria oferecê-la em tempo parcial, uma vez que essa escola não poderia

ficar circunscrita à alfabetização ou a transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada - ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação: hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia de outros, para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto, ou seja, de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte), hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem (TEIXEIRA, 2007, p. 108-109).

Fica explícita na posição de Anísio Teixeira sua luta por mais tempo na escola primária para a conquista de uma melhor qualidade na educação, compreendida como uma ampliação dos objetivos educacionais ou como uma educação integral.

Darcy Ribeiro (1984) afirma que ocorreu um “crescimento portentoso” no número de matrículas nas escolas com um salto de seis milhões de pessoas em 1950, aproximadamente 11,5% da população brasileira, para trinta milhões na década de 1980, aproximadamente 25%

da população. Por outro lado demonstra que o oferecimento de serviços educacionais a população foram mínimos. Para o autor, a escola

creceu, em grande parte, como uma deteriorização, quebrando padrões de educação melhores, ainda que precários, alcançados no passado. O que se obteve com esse crescimento meramente quantitativo foi uma escola de mentira, incapaz de atender a clientela popular que a ela ocorre (p.12).

E, continuou crescendo e confirmando o seu “caráter elitista da escola primária”, que recebe “as crianças populares massivamente, mas, tratando-as como se fossem iguais às oriundas dos setores privilegiados, assim as peneira e exclui da escola” (idem, ibidem, p.19). Partindo dessas ponderações, Darcy Ribeiro, no início dos anos 1980, defendeu a construção de “escolas que atendam os requisitos mínimos de uma educação eficaz para uma população que só conta com ela para educar-se” (idem, ibidem, p.79), e idealizou as escolas de dia completo, como também eram conhecidos os CIEPs, com “oito horas diárias (inclusive horário de almoço) (...) aulas e sessões de Estudo Dirigido, além de oferecer atividades como esportes e participação em eventos culturais” (RIBEIRO, 1986, p.42).

O que Darcy Ribeiro pensara era em aumentar a quantidade de horas, e conseqüentemente, ao oferecer um maior repertório de atividades educativas, aumentar a qualidade da educação das classes populares. Sua proposta contemplaria os aspectos relativos à democratização do acesso e permanência na escola, como também ao conteúdo que se ensina, tanto que priorizou a capacitação dos docentes e a relação entre o conhecimento escolar e a cultura local.

Na atualidade, percebemos avanços significativos no que se refere à educação nacional. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada em 2008 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), identifica que o ritmo crescente do avanço na educação do país vem sendo mantido. Os indicadores educacionais demonstram que:

a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade, por exemplo, passou de 10,1% em 2007 para 10,0% em 2008; e a média de anos de estudo aumentou de 6,9 para 7,1 anos - mas ainda não representava o ensino fundamental concluído. Nesse período, a taxa de analfabetismo

funcional caiu de 21,8% para 21,0%, e a frequência à escola das crianças de 6 a 14 anos subiu de 97,0% para 97,5% (BRASIL, 2009).

A partir do PNAD foi possível elaborar a “Síntese de Indicadores Sociais – uma análise das condições de vida da população brasileira 2008”, que explicita que o “acesso à rede de ensino está se universalizando. A oferta vem atendendo aos direitos básicos da população, proporcionando um aumento do fluxo de crianças e jovens à escola” (p.43).

Porém, o aumento da média de anos de estudos, o aumento na frequência dos alunos e a universalização do acesso às escolas possibilitaram a visibilidade de um outro tipo de desigualdade causado pelo chamado fracasso escolar. O desafio, então, passa a ser outro, o de democratizar o conhecimento historicamente acumulado. E esse desafio está relacionado à questão da qualidade do ensino (OLIVEIRA, 2007).

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), reconhece que

a crescente expansão da oferta de vagas na escola pública não foi acompanhada das condições necessárias para garantir a qualidade da educação. Coexistem, até hoje, problemas como a degradação do espaço físico, aumento de turnos e de número de alunos por turma, descontinuidade das políticas públicas e a disseminação de múltiplas tendências pedagógicas sem a preocupação com sua sustentabilidade teórico-metodológica vinculada à formação inicial e continuada de professores (MEC, 2009).

Esses motivos podem ajudar a explicar o pouco avanço dos alunos na aquisição dos conhecimentos. Por outro lado, revelam a necessidade de aplicação de mais verbas para a educação pública, e também, a necessidade de implementação de ações que visem construir a qualidade educacional em cada escola do país.

Em relação ao financiamento da educação, é de se destacar a defesa da elevação dos recursos destinados à educação de 3,9% para 6% a 7% do Produto Interno Bruto, promovida pelo Ministério da Educação, no documento intitulado “Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e programas”.

Dentre as ações que contribuiriam para implementar a qualidade na educação, destacamos a defesa da ampliação do tempo escolar. Segundo Cavaliere (2002), a ampliação

do tempo escolar não pode ser compreendida como garantia de qualidade no ensino, mas traz a possibilidade de potencializar as funções da escola e da educação.

Outro fenômeno social que dá base para as políticas de ampliação do tempo escolar é a violência urbana. Souza e Lima (2007), em “Panorama da violência urbana no Brasil e suas capitais”, afirmam que a dimensão e a intensidade da violência social que ocorre no Brasil são maiores do que as notadas em países em situação de guerra quando se considera indicadores epidemiológicos e criminais relacionados a eventos letais e não letais. As autoras, inclusive, asseguram que a taxa de mortalidade decorrente de causas violentas nos principais centros urbanos brasileiros estão entre as mais altas do continente americano num movimento crescente iniciado desde a década de 1980.

Aidar e Soares (2006) complementam essas informações, explicitando que o número de mortes externas – mortes causadas por causas violentas segundo a Organização Mundial de Saúde – no Brasil atingiu, entre 1980 e 2000, aproximadamente dois milhões de pessoas. E, utilizando os resultados de pesquisa realizada no Brasil pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), demonstram que,

entre 1991 e 2000, a mortalidade por homicídios passou de 20,9 para 27,0 óbitos por 100 mil habitantes e, para a população de 15 a 24 anos, os valores foram de 35,2 a 52,1, respectivamente, menores somente que aqueles da Colômbia e da Costa Rica, segundo o ranking da UNESCO (AIDAR & SOARES, 2006, p.561).

Esses dados confirmam as constatações apresentadas por Zaluar, Noronha e Albuquerque (1994) sobre a violência social no início da década de 1990. Em relação ao Estado do Rio de Janeiro, os autores indicaram que o número de mortes por causas externas já ocupava o segundo lugar dentre as dezessete possibilidades da Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde. Constataram também que

essas mortes violentas estão atingindo principalmente homens jovens entre 14 e 29 anos, na proporção média de 8 homens para cada mulher em todo Brasil. No Rio de Janeiro, em 1990, esta proporção era de mais de 10 homens para cada mulher e em alguns municípios da Baixada Fluminense, de 15 homens para cada mulher. É o quadro de um país em guerra (ZALUAR, NORONHA & ALBUQUERQUE, 1994, p.214).

Essa realidade social, além de retratar a instabilidade e a insegurança dos moradores das grandes cidades brasileiras, contribui para com o fortalecimento de um discurso que transforma a escola em um refúgio para as crianças, os adolescentes e os jovens em idade escolar.

Os estudos no campo da antropologia social que relacionam a casa e a rua podem ser uma chave de entendimento da tendência de fortalecimento da escola enquanto local de proteção social. Roberto DaMatta (1991), em seu livro “A casa e a rua”, descreve a casa como um espaço de relações íntimas, de cordialidade, enquanto a rua seria o local do anonimato, da impessoalidade, onde poucos elos sociais são construídos. Sua análise comparativa explicita uma importante diferenciação entre a questão privada – relativa à casa - e a pública – própria da rua. Em posição análoga, Oliveira (1998), no artigo “A casa e a rua: fruto do trabalho social ou local de dominação?”, apresenta a casa “como um espaço que resguarda a vida, que protege e anima, que reproduz, em todas as dimensões geográficas, a moral” (OLIVEIRA, 1998, p.51).

Em tempos onde crescem as estimativas vinculadas à violência, a escola, a cada dia, parece incorporar as características da casa, uma vez que resguarda a intimidade das pessoas, enquanto que “a rua caracteriza o sofrimento, o perigo, um cenário competitivo, violento, nada idílico, espaço constituído de acusações à sociedade que os (re)produzem e ao mesmo tempo os teme” (idem, *ibidem*, p.52).

Algumas vezes, a escola assume esse papel característico da própria casa, pois combate “a teia de violência que muitas das vezes começa dentro da casa e em locais que deveriam abrigar, proteger e socializar as pessoas” (SECAD, 2007).

Notamos que essa concepção que compreende as escolas como espaços que podem resguardar os alunos da violência vêm crescendo, inclusive, estando presente nos discursos de políticos, nos programas educacionais e na população em geral. Alguns exemplos são emblemáticos, como é o caso do pronunciamento do senador Osmar Dias (PDT-PR), que na sessão do Senado Federal do dia 24 de novembro de 2009, enalteceu a política municipal de educação do município de Chopinzinho / PR pela manutenção de toda a rede municipal urbana em tempo integral. Para o senador, a ampliação das escolas de tempo integral para todo estado do Paraná poderia auxiliar no combate a violência com uma formação preventiva,

evitando que jovens escolares ingressassem no uso de drogas, como o crack. Outro exemplo é a matéria denominada “Mais estudo, menos violência”, publicada na edição 2129 da Revista Veja em que Monica Weinberg (2009) destaca o programa “Escolas do Amanhã”, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O corpo do texto explicita a proposta desenvolvida pela rede municipal de educação, que ampliou o turno escolar de 150 escolas situadas em 73 favelas cariocas para que os alunos, que “ficavam ociosos e expostos” a criminalidade, fossem afastados de um cotidiano violento.

A ampliação do tempo escolar também pode ser justificada a partir de uma perspectiva de democratização cultural. Cavaliere (2007) afirma 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 consequência a determinados traços da vida escolar. Toda e qualquer escola sempre atua, ou pretende atuar, para além da instrução escolar (p.1021).

A autora, ao se referir ao “caráter da experiência escolar”, busca realizar um contraponto entre as escolas de tempo integral e as escolas de tempo parcial, explicitando suas diferentes perspectivas educacionais. A escola de tempo parcial estaria mais centrada na questão dos conteúdos curriculares, enquanto que a escola de tempo integral se voltaria para as atividades relacionadas à cultura, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, a aspectos relativos às necessidades vitais – alimentação, higiene, saúde (CAVALIERE, 2007, p.1022). Enfim, o que Cavaliere sugere, como sendo o diferencial das escolas de tempo integral, são as vivências multidimensionais.

Essas vivências podem levar à criação de uma concepção de educação integral, para além do simples aumento do tempo. Essa seria uma possibilidade real de construção de uma educação pública de qualidade, na qual se poderiam promover práticas socializadoras, culturais e comunitárias e também o acesso aos conhecimentos histórica e culturalmente acumulados.

As diferentes justificativas para a ampliação do tempo escolar moldam diferentes concepções de escolas de tempo integral. Cavaliere (2007) identifica quatro concepções, a saber: assistencialista, autoritária, emancipatória e multissetorial.

A autora entende como assistencialista “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” (p.1028). É evidente que existem diferenças entre essa escola que serve de abrigo aos desprivilegiados e outra escola que considere a questão dos cuidados básicos dos alunos como uma questão intrínseca a seu processo educativo.

A concepção autoritária pensa a escola “como uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Estar preso na escola é sempre melhor do que estar na rua” (idem, p. 1029). Essa tendência é muito presente nos discursos que atrelam a resolução dos problemas sociais à instituição escolar.

Tanto a concepção assistencialista como a autoritária, podem estar presentes nas propostas de ampliação do tempo escolar cuja idéia fundamental é a manutenção dos alunos distantes da violência. Isso ocorre quando, no contexto escolar, não são propiciadas experiências significativas para o pleno desenvolvimento do aluno enquanto indivíduo e cidadão.

Em contraposição às concepções anteriores, de acordo com a autora, a concepção emancipatória de escola de tempo integral cria uma maior possibilidade de integrar os saberes escolares às questões relativas à vida cotidiana, tornando-os verdadeiras ferramentas de emancipação.

Por último, segundo Cavaliere, a concepção multissetorial pensa o tempo integral independentemente da estruturação de uma escola de tempo integral. Essa concepção não focaliza apenas a instituição escolar e defende que a educação “pode e deve se fazer também fora da escola” (CAVALIERE, 2007, p.1029).

Gomes-Granel e Vila (2003) destacam que

o esforço educativo não pode ser feito unicamente a partir da escola; a escola não tem nem pode ter sozinha a responsabilidade pela educação. Ela não pode responder, indiscriminadamente, a todas as demandas que lhe são feitas, nem tem de ocupar todos os momentos da vida dos alunos (p.31).

Nesse sentido, as escolas não seriam os únicos locais de conhecimento, existindo “múltiplos espaços de aprendizagem” (GADOTTI, 2009, p.31).

Um debate atual e polêmico em torno dessa questão é movido pela questão sobre quem deve se responsabilizar por esses outros espaços educativos e como devem ser desenvolvidas essas atividades educativas.

Gadotti (2009) argumenta que o Estado não consegue chegar a alguns locais da sociedade e por esse motivo os movimentos sociais e as organizações não-governamentais (ONGs) são essenciais, pois podem prestar atendimentos essenciais a população carente, contribuindo dessa maneira para o fortalecimento da democracia.

Em caminho antagônico Cavaliere (2007) questiona o modelo que oferece atividades educativas fragmentadas em diferentes ambientes e por variadas instituições, realçando as dificuldades de organização de uma proposta pedagógica que descentralize os fazeres pedagógicos, tais como planejamento, implementação e avaliação, o que necessitaria de uma complexa organização dos profissionais - docentes e não-docentes.

As questões apresentadas por Cavaliere são abordadas no documento sobre educação integral elaborado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD-MEC). O texto, intitulado “Texto referência para o debate nacional sobre educação integral” (2009), apresenta dois conceitos que podem ser compreendidos como possibilidades de respostas às questões da autora, a saber: a intersetorialidade e a governança.

A intersetorialidade tem início com o reconhecimento dos problemas ocasionados pela desarticulação institucional e a redução de políticas sociais pelo Estado. Essas constatações possibilitam a criação de uma nova “arquitetura de ação pública”, onde ao Estado não caberia o papel de “agente único da ação pública, mas espera-se que cumpra sua missão de *intelligentia* do fazer público e, em conseqüência, exerça papel indutor e articulador de esforços governamentais e societários em torno de prioridades da política pública” (MEC, 2009, p.44).

Para que tal missão seja contemplada, há a necessidade da governança, compreendida como “a capacidade de coordenar atores sociais e políticos envolvidos, dotados de poder e

legitimidade no processo decisório de políticas públicas, para que além de fortalecer contextos democráticos, se possa alcançar objetivos comuns a um menor custo, o que potencializa novas ações” (idem, p.43).

As noções de intersetorialidade e governança podem reduzir a estranheza com relação à atuação das ONGs suprindo a ausência do Estado em alguns espaços sociais, mas não elimina alguns questionamentos ainda pertinentes, tais como: 1) porque alguns espaços sociais podem ficar sem a presença do Estado? Não estaria caracterizado o privilégio para determinada parcela da população que possui esses direitos respaldados pelo Estado? ; 2) qual a legitimidade das ONGs para realizar o dever do Estado? Quem as legitimou? ; 3) o quanto um discurso que considere os conceitos de intersetorialidade e governança pode enfraquecer um direito social e constitucional, como a educação pública? Não estariam estes direitos sendo privatizados?

Antes mesmo da produção do documento sobre a educação integral pela SECAD-MEC e antecipando-se a utilização dos conceitos de intersetorialidade e governança pelo Estado, Cavaliere elabora críticas que ressaltam que o país possui uma “sociedade com pouca tradição de autonomia organizativa e frágeis instituições sociais” (CAVALIERE, 2007, p.1030-1031). A nível político-administrativo, a autora interroga sobre a competência administrativa e profissional das ONGs para a instalação de “uma rede de ações articuladas à escola e ao sistema educacional” (CAVALIERE, 2007, p.1031).

Independente de tais questionamentos e da lei favorecer a ampliação do tempo escolar dentro da instituição escolar¹¹, um outro modelo de organização do tempo escolar já vem sendo implementado no cotidiano educacional no Brasil. Cavaliere (2009), em artigo intitulado “Escola de tempo integral versus alunos de tempo integral”, analisa esses diferentes modelos de organização da ampliação do tempo de escola, e sinaliza que são frutos de duas diferentes vertentes,

uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno

¹¹ Ver art.34 e 87 da LDBEN-96.

alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele” (CAVALIERE, 2009, p.52).

Como podemos observar, no modelo denominado “escolas de tempo integral” a ênfase estaria no fortalecimento da instituição escolar através de mudanças no seu interior, onde alunos e professores poderiam vivenciar uma outra realidade institucional por meio da aquisição de mais equipamentos e profissionais com variadas formações, o que facultaria novas experiências (idem, ibidem).

Já no modelo chamado de “alunos em tempo integral”, o destaque seria para a oferta de atividades diversificadas aos alunos no contraturno escolar, “fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas” (idem, ibidem).

Nossa contribuição para com essa diferenciação de modelos, feita por Cavaliere, é um pouco distinta pois acrescenta um elemento à análise. Enquanto a autora compreende essas duas vertentes como possibilidades de ampliação do tempo escolar, acreditamos que o modelo “escolas de tempo integral” está situado no contexto do tempo escolar, enquanto que o modelo “aluno em tempo integral” está situado no contexto do tempo sócio-educativo. Nossa hipótese é de que por trás desses modelos de ampliação de tempo escolar existam diferentes perspectivas teóricas de implantação e manutenção dos direitos sociais pelo Estado.

Nesse sentido, o capítulo que se segue relacionará duas experiências concretas, do Rio de Janeiro, que realizaram os modelos acima descritos. Os CIEPs, representando tipicamente as escolas de tempo integral, situadas, segundo nossa abordagem no contexto de ampliação do tempo escolar, e os Clubes Escolares, representando uma experiência de alunos em tempo integral, ou segundo nossa abordagem, uma experiência situada no contexto do tempo sócio-educativo.

Capítulo 3

Os Centros Integrados de Educação Pública e os Clubes Escolares

1) Os CIEPs no âmbito do Rio de Janeiro

A seguir desenvolveremos uma breve contextualização dos CIEPs no cenário educacional do Estado do Rio de Janeiro.

1.1) A questão política no momento da criação

Com a intenção de melhor situar o cenário político do Rio de Janeiro faremos nesta seção um breve histórico da política partidária no Estado, na época focalizada. Desde já sinalizamos que não é nossa intenção tecer um estudo aprofundado sobre tal, apenas caracterizaremos as disputas político partidárias existentes naquele momento, considerando suas origens e desdobramentos.

Partimos do entendimento de que não podemos situar a década de 1980 sem considerar o regime autoritário instalado no país com o golpe militar de 1964. Na verdade, trabalharemos a partir de marcos documentais que podem ser compreendidos como os momentos finais desse regime que são: 1) Lei nº 6.767 de 20 de dezembro de 1979 – que dispõe sobre a reativação do multipartidarismo; 2) Lei nº 6.683 de 28 de agosto de 1979 – que dispõe sobre a anistia política. Essa fase do regime autoritário poderia ser entendida como uma preparação do terreno político que “viabilizaria a transição para a democracia e o conseqüente processo de consolidação estrutural de um regime democrático no país” (RÊGO, 1993, p.1).

Naquele momento, o sistema partidário brasileiro era composto de dois partidos, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e a Aliança Renovadora Nacional (ARENA). O MDB foi criado pelo próprio regime autoritário para garantir uma suposta legitimidade diante

a população, após a cassação e exílio das lideranças opositoras ao sistema. A ARENA, foi criada, na mesma ocasião, para aglutinar aqueles que apoiaram o golpe militar de 1964.

Entretanto, o MDB passou a reunir as forças oposicionistas organizadas e a despontar no cenário político como um dos instrumentos de luta, senão o principal, capaz de exercer uma oposição ao regime autoritário e organizar a redemocratização do país. O partido passou a conviver com diferentes correntes ideológicas e a ser reconhecido pela população como um partido de oposição.

Rêgo (1994) assinala que o processo de liberalização política era iminente e estrategicamente era pertinente fragmentar a oposição através da reativação do multipartidarismo. Desse modo, o autor cita a relevância do General Golbery “de enfraquecer os oposicionistas, protegendo o Estado e sua estratégia de liberalização, foi instituir o multipartidarismo, causando um estilhaçamento no sistema de oposições” (idem, ibidem, p. 4).

Moraes (2008) descreve que esse novo remodelamento partidário foi construído da seguinte maneira. A ARENA foi sub-dividida em Partido Democrático Social (PDS) e Partido Popular (PP), enquanto o MDB foi desmembrado em Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Não seria absurdo reconhecer que o sistema político brasileiro pós-ditadura foi estruturado tanto no contexto de resistência ao regime autoritário, como na sobrevivência política daqueles que detinham o poder. É interessante como esse arranjo traz a marca de um novo tempo, um tempo de materialização do processo democrático.

O ano de 1982 é simbólico porque nele ocorrem as eleições para governadores de estado, com a disputa entre os partidos recém-criados. O PMDB conseguiu eleger nove

governadores ao longo do país e o PDT elegeu o governador do Rio de Janeiro. Essas vitórias são emblemáticas porque caracterizam a chegada ao poder de partidos de oposição.

Para o interesse deste estudo concentraremos nossa atenção no Rio de Janeiro, onde o PDT assume o poder com Leonel Brizola, que vence a disputa com os candidatos Moreira Franco, na época no PDS, Miro Teixeira, na ocasião no PMDB, Sandra Cavalcanti, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e Lysâneas Maciel, do Partido dos Trabalhadores (PT).

Moraes (2008) afirma que a eleição de Leonel Brizola para governador num dos mais influentes estados brasileiros poderia ser um “trampolim” para o partido se firmar no cenário nacional enquanto defensor da bandeira da educação. Vale ressaltar que a priorização da educação era e é um dos compromissos prioritários do programa “socialista-democrático” do PDT (PARTIDO DEMOCRÁTICO TRABALHISTA, 1983), sendo explicitado em seu Estatuto atual, no Art.1º, primeiro parágrafo, da seguinte forma: “causa de salvação nacional, prioridade das prioridades: alimentar, acolher e assistir a todas as crianças do país, desde o ventre materno; educá-las e escolarizá-las em tempo integral, sem qualquer tipo de discriminação” (PARTIDO DEMOCRÁTICO TRABALHISTA, 1999).

Darcy Ribeiro (1984), vice governador de Leonel Brizola, propunha que a educação popular deveria ser reconhecida como a tarefa primordial do Estado nesse novo período democrático, “ocorrendo o ingresso na escolarização pela via cívica favorecendo a integração dos brasileiros pela linguagem letrada da civilização vigente” (p.79). Enfim, se por um lado o regime democrático poderia favorecer melhores escolas para a população brasileira, por outro “o papel de uma educação séria e com vistas ao futuro é determinante para a ampliação da democracia e para o posicionamento vantajoso do Brasil no porvir” (GOMES, s.d., p.189).

Uma análise ligeira e linear defenderia que esse processo democrático se auto-desenvolveria. A construção de uma sociedade democrática contribuiria para com a

construção de uma educação democrática e de qualidade, e vice-versa, cabendo à educação um papel de fundamental importância na sociedade.

Ribeiro (1984), ao realizar uma análise após dois períodos governamentais, avalia que a educação

comparece como um dos requisitos, não menor nem maior que os demais. Requisito a ser alcançado conjuntamente com a fartura e o pleno emprego, porque a educação não é nenhum motor autônomo do progresso. É tão-só um complemento indispensável de um esforço de reconstrução nacional que só se alcançará pela via da luta política (p.9).

As palavras do autor expõem a crença no poder da educação, mas também expressam os limites e as muitas dificuldades encontradas na implementação de uma proposta de educação democrática na rede pública de ensino do Rio de Janeiro.

1.2) Em busca de uma proposta democrática de educação para o Rio de Janeiro

Darcy Ribeiro, além de vice-governador do Estado, acumulou a Presidência da Comissão Coordenadora da Educação e Cultura e a Secretaria de Ciência e Cultura. Dentre esses cargos, destacamos a tarefa da Comissão Coordenadora da Educação e Cultura de “integrar as atividades educativas na cidade-capital e no interior do Estado, bem como os serviços educacionais nos níveis de primeiro, segundo e terceiros graus, a fim de lhes dar organicidade e eficácia” (RIBEIRO, 1984, p. 73).

Para tal objetivo, ao analisar a situação do sistema de educação do Estado, o educador afirma que seria necessário estabelecer metas mínimas para solucionar os problemas

encontrados e alcançar os objetivos previstos para a educação fundamental, dentro de um prazo estabelecido e num contexto de insuficiência de recursos.

De forma a conseguir implantar o que considerava - um “sistema honesto de educação popular” -, o primeiro desafio posto se referia à eliminação do terceiro turno para que todos os alunos pudessem permanecer nas escolas o mínimo indispensável de 5 horas diárias. Tarefa que, para o autor, seria modesta, mas que implicaria um esforço enorme se, por exemplo, fosse levado em consideração: 1) o quantitativo de alunos – aproximadamente 370 mil, apenas considerando as crianças analfabetas que estavam ingressando na primeira série e as crianças que estavam na segunda série e passaram pela promoção automática; 2) o estado de conservação precário da rede de escolas – com 993 salas em estado grave e 1442 em mau estado contra 455 salas conservadas, o que caracterizaria um universo de 2850 salas das quais aproximadamente 85% deveriam passar por cuidados imediatos; 3) e a escassez do número de escolas na rede (*idem, ibidem, p.73-75*).

Lembramos que a implementação do terceiro turno nas escolas cariocas foi consequência de medidas de expansão e racionalização do sistema de ensino promovidas por Anísio Teixeira enquanto ocupava a Diretoria Geral de Instrução Pública (PAULILO, 2007, p.262). Entretanto é o próprio Anísio Teixeira (1956) que denuncia o caráter tumultuário que o processo de expansão escolar vinha sofrendo em sua gestão, apontando “a desfiguração da natureza da reivindicação educacional que elevou a matrícula da escola primária, sem lhe dar prédios nem aparelhamento, que multiplicou os ginásios, sem lhes dar professores” (TEIXEIRA, 2007 a, p.86).

Se por um lado, o aumento do número de turnos pode ser compreendido como uma ação de democratização da educação porque oportuniza o acesso à escola a um maior número de alunos, por outro, existiam aqueles, como Anísio Teixeira, que não consideravam essa ação

democratizadora. Nos textos de Anísio Teixeira¹² é explícita a defesa de uma educação de qualidade em detrimento do oferecimento de uma “simulação educacional de escolas de faz-de-conta” (idem, ibidem, p.85) para muitos alunos. As palavras do autor exprimem, de forma clara, a sua relutância em relação a ampliação de turnos para garantir escola a um maior número de alunos.

Pode-se expandir, pelo simples aumento de participantes, um espetáculo, um ato recreativo, em rigor, algo de consumatório, mas, não se pode expandir, somente pelo aumento de participantes, um processo, temporal e espacial, longo e complexo, de preparo individual, como é o educativo. E o que vimos fazendo é, em grande parte, a expansão do corpo de participantes, com o congestionamento da matrícula, a redução do horário, a improvisação de escolas de toda ordem, sem as mínimas condições necessárias de funcionamento. Mas, pior do que tudo está a confusão gerada pela aparente expansão, tumultuária, levando o povo a crer que a educação não é um processo de cultivo de cada indivíduo, mas um privilégio, que se adquire pela participação em certa rotina formalista, concretizada no ritual aligeirado de nossas escolas. Está claro que tal conceito de escola não é explícito, mas decorre do que fazemos. Se podemos desdobrar, tresdobrar e até elevar a quatro os turnos das escolas primárias, se autorizamos ginásios e escolas superiores sem professores e nem aparelhamento – é que a escola é uma *formalidade* (grifo do autor), que até se pode *dispensar* (grifo do autor), como se dispensam, na processualística judiciária, certas condições de pura forma (idem, ibidem, p.87).

A ampliação de turnos iniciada na década de 1930 perdurou por muitos anos, tornando-se a extinção do terceiro turno, nos anos 80, uma das metas de Darcy Ribeiro. Em dias atuais,

¹² Anísio Teixeira exerceu grande influência na formação intelectual e política de Darcy Ribeiro. Helena Bomeny (2003) data o encontro entre Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, tendo como base a luta pelo movimento da escola pública, na década de 1950. A autora radicaliza na tentativa de demonstrar a relação de influência de Anísio Teixeira sobre Darcy Ribeiro ao afirmar “que Darcy cumpriu uma agenda de atuação pública que lhe foi desenhada com régua e compasso por Anísio Teixeira” (p.72). Indo mais além, enuncia que “o educador faria de Darcy Ribeiro um sociólogo a serviço da educação” (p.73). Maiores informações: BOMENY, Helena Maria Bousquet. Os intelectuais da educação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

a redução da carga horária dos alunos e a ampliação dos turnos escolares ainda é um artifício para garantir o acesso à escola em muitos estados brasileiros. Apenas no ano de 2003, na cidade de Natal no Rio Grande do Norte, foi implantada a Resolução 001/2003 que estabelecia a extinção do Turno Intermediário e previa a não abertura de novas turmas no Turno Intermediário no ano letivo de 2004 (NATAL, 2003). No Estado de São Paulo, a situação não se apresenta de forma tão diferente, tendo o governador José Serra afirmado, em 2008, que conseguiria extinguir o terceiro turno¹³ até o fim de seu mandato, no ano de 2010 (DIÁRIO DO COMÉRCIO, 2008).

Tais apontamentos possibilitam compreender o que Darcy Ribeiro afirmava ser “uma tarefa modesta”, mas que requereria muito esforço. Se ainda hoje nos deparamos com a realidade dos turnos reduzidos, mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) prevendo um mínimo de quatro horas diárias de trabalho efetivo em sala, e planejando o progressivo oferecimento do turno integral nos sistemas de ensino, é possível imaginar as dificuldades encontradas naquele período caracterizado pela recente abertura política e início de um processo de democratização social no país.

Em concomitância com esse desafio educacional, Darcy Ribeiro previa como um outro desafio à sua gestão a necessidade de oferecer melhores escolas às crianças mais pobres. Para tal, afirmava ser necessário “oferecer edifícios escolares, bem equipados, ali onde a população pobre mais se concentra (...) não podem continuar sendo atendidos por escolas-barracos pouco melhores que suas casas” (RIBEIRO, 1984, p.80).

Em tom de denúncia, o autor afirma que ao longo de décadas foram negadas escolas para o povo. Ao invés de multiplicarem-se os edifícios escolares tais como os idealizados por Anísio Teixeira na década de 30, multiplicaram os “barracões” que se expandiram de forma

¹³ Esse turno é freqüentemente chamado de turno da fome por funcionar no período de 11h às 15h.

coerente com a paisagem das camadas mais pobres população. Urgia a necessidade de oferecer “escolas que atendam os requisitos mínimos de uma educação eficaz para uma população que só conta com ela para se educar” (idem, ibidem, p.79).

Estavam idealizadas “Escolas Comunitárias Integradas”, que se caracterizariam por serem as escolas públicas baseadas em princípios democráticos e igualitários, que atenderiam a um público de quinhentas crianças e oferecendo-lhes: edifícios simples de construção pré-moldada, jardins, amplos refeitórios, quadras de esportes, áreas de lazer, centros de assistência médica e dentária e espaços suficientes para todas as atividades didáticas (idem, ibidem, p.80-81).

Para Darcy Ribeiro, a construção de escolas com tais características poderia se tornar um modelo para a educação pública das camadas mais desfavorecidas da população. Em suas palavras, “a implantação de *algumas* Escolas Comunitárias que antecipem para as parcelas mais carentes da população a escola que se multiplicará para todos no futuro” (idem, ibidem, grifo nosso).

Tal como Anísio Teixeira, ao pensar o problema da educação pública e idealizar as “Escolas Comunitárias Integradas”, Darcy Ribeiro pensava nas questões relativas a quantidade de alunos e qualidade da educação, ou seja, em atender um quantitativo maior de alunos sem que houvesse prejuízo substancial da qualidade. Não por acaso o educador destaca como um dos principais desafios para a implantação desse modelo de escola a formação docente (idem, ibidem). Não bastava a edificação dos prédios escolares, o atendimento de um quantitativo maior de alunos. Seria fundamental a melhoria da qualidade da educação promovida pelos professores, através da qualificação e diversificação de sua prática pedagógica.

Ao assumir o compromisso inicial com a (1) erradicação do terceiro turno e (2) a implantação de “Escolas Comunitárias Integradas”, atrelada à (3) formação docente, Darcy Ribeiro esperava contribuir para com a democratização da educação no âmbito do Rio de Janeiro. Apesar de constituírem apenas uma parte das metas fundamentais do Programa Especial de Educação, talvez, esses três tópicos sejam as idéias e ações mais centrais e relevantes do Programa Especial de Educação e dos CIEPs, dessa maneira que justificamos sua análise em separado.

1.3) O Programa Especial de Educação (PEE) e os CIEPs – entre o uso político-partidário da educação e a o sentido político da educação

De maneira a conseguir implementar uma ação contundente no que se refere aos desafios da educação pública do Rio de Janeiro, o PEE é criado por ocasião do primeiro mandato de Leonel Brizola à frente do governo, entre 1983 a 1987.

De acordo com Arantes (1998), a oportunidade de desenvolvimento de uma política pública de educação significativa possibilitaria ao PDT empreender um projeto político que lançaria “as bases de uma futura grande revolução social que viesse a promover a emancipação das classes populares, através do exercício pleno da cidadania participativa” (p.24).

Uma das conseqüências de uma ação de tal envergadura, quiçá a mais importante, foi a projeção nacional do PDT enquanto um partido político defensor da causa da educação. Essa forte marca político-partidária, talvez tenha sido a principal responsável pela descontinuidade do Programa Especial de Educação, tanto ao fim do primeiro mandato como após o segundo mandato de Leonel Brizola (1991-1994), quando, respectivamente, assumiram o Governo

Estadual Moreira Franco do PMDB (1987 a 1991) e Marcello Alencar pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), no período de 1995 a 1999.

Fátima Cunha, que foi Secretária Estadual de Educação e Cultura, no período de 1989 a 1991, assinala que a

grande dificuldade em gerenciar o projeto CIEP provém do caráter messiânico de que ele se revestiu: intocável e irretocável, monumento insuspeito à salvação nacional. Carro-chefe que foi da propaganda administrativa e eleitoral do governo passado, qualquer esforço de adequação, utilização, aperfeiçoamento ou adaptação dirigida a uma dessas escolas é entendido como tentativa intencionada – ou mal intencionada – de descaracterizar a idéia (1991, p.22)

Esse apontamento coaduna com a ponderação de Jorge Arantes quando afirma que “a continuação ou não do Programa Especial de Educação tratou-se de uma questão meramente político-partidária” (1998, p.24). O debate sobre os CIEPs esteve no centro das lutas e disputas político–eleitorais do estado, durante muitos anos e gerando muitas polêmicas.

Um dos pontos polêmicos se relaciona à origem do PEE. De acordo com o Livro dos CIEPs, o PEE surge da “conjugação das idéias das autoridades educacionais com as opiniões do professorado” (RIBEIRO, 1986, p.35).

Essas ações iniciam-se a partir do movimento denominado “Escola Viva – Viva a Escola”, criado pela Comissão Coordenadora de Educação e Cultura através de uma convocação do “professorado atuante no 1º Grau (nota sobre a denominação à época e as mudanças a partir da LDB – EI, EF. EM) para uma vasta consulta de base objetivando trazer à luz as causas reais dos problemas mais agudos da sistemática tradicional de ensino” (idem, ibidem, p.31). Este é o momento inicial de participação dos professores sendo relacionado à

fase de planejamento e discussão (1983-1985) do período de “implantação dos CIEPs”¹⁴ (FARIA, 1991, p.36).

Diferentes interpretações desse momento foram registradas por atores e estudiosos:

Leila Medeiro de Menezes (1996), então Diretora da Divisão de Programas Especiais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, descreve a importância do “Escola Viva – Viva a Escola” ao gerar um documento contendo todas as metas e pontos básicos para serem discutidas pelos professores de todas as escolas do Estado. Após o debate interno, cada unidade escolheu seu delegado para a participação no Encontro de Mendes. E, dessa maneira todas as escolas foram representadas (apud, ARANTES, 1998, p.28).

Ana Chrystina Venancio Mignot (1989), no artigo denominado “CIEP - Centro Integrado de Educação Pública - alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação?”, destaca “que enquanto os professores discutiam as metas do governo, em novembro de 1983, imaginando estar influenciando na definição de diretrizes, o Plano de Desenvolvimento Econômico Social (PDES) tramitava na Assembléia Legislativa, sendo aprovado em 21/12/83” (p.47).

A autora apresenta indícios que permitiriam perguntar: seria o Encontro de Mendes um grande teatro encenado por professores delegados de todas as escolas da rede pública? A participação dos professores seria apenas para a aprovação das teses elaboradas por Darcy Ribeiro?

Ainda em torno das questões explicitadas acima, Oliveira (1991) afirma que o “documento de Mendes” era composto de três blocos de teses, tendo sido o primeiro e o

¹⁴ A autora identifica dois momentos na proposta de construção dos CIEPs. Uma estaria relacionada ao período de 1983 a 1987 que denomina “implantação dos CIEPs”, e outra chamada de “os descaminhos dos CIEPs” datada a partir de 1998 (FARIA, 1991, p.36).

terceiro blocos aprovados sem nenhuma alteração. Para o autor esse simples fato já é um indício “para homologar idéias que já vinham com o Darcy Ribeiro ou com a equipe eleita. Então, na verdade, aquela mobilização de professores era apenas para aprovar um projeto” (p.70).

Arantes (1998), ao se referir a uma participação dos professores no Encontro de Mendes, apresenta uma outra perspectiva. O autor defende que as teses foram amplamente debatidas e não, somente, confirmadas. Os pontos discutidos relacionavam-se “ao fracasso da escola pública que vinha se mostrando incapaz de ensinar a ler, escrever e contar à grande maioria dos alunos. Discutiu-se também os caminhos para o processo de democratização da educação, onde os estudantes provenientes das classes populares tivessem igualdade de condições com aqueles oriundos das classes mais abonadas”(p.30).

Considerando o momento de ebulição de valores democráticos, próprio do início da década de 1980, sendo essa a primeira discussão educacional envolvendo um estado da federação, a partir de seu governo eleito, depois de 20 anos de ditadura, possivelmente poucos seriam os delegados – professores representantes de cada escola pública do Estado – que votariam contra as idéias relativas a democratização de uma educação de qualidade. Ainda assim, seja a prática democrática das estruturas de governo, seja a organização dos professores apresentavam os limites decorrentes daquele contexto histórico.

A avaliação do Encontro de Mendes também foi polêmica gerando posições antagônicas. Enquanto Darcy Ribeiro (1986) descreve, no Livro dos CIEPs, a participação dos professores como extraordinária, um fenômeno inédito, onde puderam debater democraticamente os problemas educacionais em centenas de reuniões que culminaram numa reunião decisiva com professores representantes, administradores educacionais e líderes sindicais, Moraes (2008) afirma que após o encontro a política de participação dos docentes

na solução dos problemas educacionais foi descartada por um suposto “elitismo dos professores”. A relação entre governo e professores não teria sido tão consensual como descreve o Livro dos CIEPs, e como saldo teríamos os professores vistos como “elitistas” e as propostas educacionais do governo sendo compreendidas como “monumentalistas e assistencialistas” pelos professores, intermediados pelo Centro Estadual de Professores (CEP).

Essa caracterização – monumentalista e assistencialista – também foi imputada aos CIEPs, a principal estratégia do Programa Especial de Educação. Os CIEPs, numa breve caracterização, eram escolas de horário integral projetadas para terem um ensino de boa qualidade, com a proposta de um turno dedicado às aulas, referentes a proposta curricular de 1º grau, e outro turno com atividades esportivas e culturais. Além disso, as escolas proporcionariam alimentação, banho diário, lazer e assistência médico-odontológica.

Sobre as diferentes interpretações do programa, Maurício (2009) elaborou minucioso trabalho, mostrando a variedade das análises existentes e a tendência de crítica negativa ao programa dos CIEPs feita pela produção bibliográfica universitária.

O modelo de funcionamento e atendimento escolar proposto pelos CIEPs não era algo inédito na realidade educacional brasileira. Conforme afirma Cavaliere (2002) “o projeto, criado e coordenado por Darcy Ribeiro, era fortemente influenciado pela obra teórica e prática de Anísio Teixeira. Tal filiação é assumida em vários de seus documentos oficiais” (p.97).

Podemos, por exemplo, identificar similaridades entre as propostas dos CIEPs e do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, principalmente pelas preocupações quanto ao atendimento às classes populares e ao papel da escola na construção da democracia.

A proposta de Anísio Teixeira era fruto das preocupações

do governador da Bahia, na ocasião, Otávio Mangabeira, preocupado com a falta de assistência familiar e social da criança baiana, com a falta absoluta de serviços de saúde e de escolas e o conseqüente abandono da infância, vagando desocupadas pelas ruas (EBOLI, 1983, p.13).

Também buscava democratizar uma escola de qualidade e de dia inteiro, onde seria oferecido “à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos” (TEIXEIRA, 2007 b, p.164-165). Era clara a intenção de Anísio Teixeira em consolidar um modelo escolar que se contrapunha às propostas de redução da jornada escolar para ampliar a oferta de vagas para a população.

Já a proposta educacional dos CIEPs surge como consequência de “uma definição política de educação adotada, cujas diretrizes ressaltavam a preocupação com a prática educativa que assumisse como prioridade a educação da população de baixa renda, buscando, com a participação da comunidade diminuir as desigualdades sociais” (FARIA, 1991, p.17).

Os fatos históricos e sociais referentes à década de 1980, principalmente, o fim da ditadura militar, a reconquista dos direitos civis e a reconstrução da democracia nacional influenciaram esse modelo de escola. Lia Faria (1991) confirma essa posição ao afirmar que os CIEPs tinham, além do compromisso com a educação das classes populares, “um outro compromisso maior, que é possuir um projeto de sociedade democrática” (idem, ibidem, p.20). A autora cita a relevância dessa escola, naquele período, para a construção de uma sociedade democrática

estamos num momento em que é preciso primeiro acreditar na democracia e, em seguida, fortalecer os caminhos e espaços democráticos. Falávamos de uma democracia realmente representativa e popular que abrisse, ao máximo, os espaços à real participação dos mais variados segmentos de nossa sociedade (idem, ibidem, p.23).

A construção da democracia era tratada nos CIEPs através da recuperação do papel político e social das escolas junto às comunidades, capacitando-as para que assumissem seu papel na luta pela transformação da sociedade. Para Cavaliere (2002) essas medidas “contribuíram para romper com a inércia da área, pautaram a educação escolar como questão estratégica nacional e, nos parece, sintetizaram um problema que estava ‘no ar’ e na academia, mas não aparecia de forma explícita nas políticas públicas” (p.96).

A autora também destaca o tom polêmico gerado entre professores e administração pública acerca da criação do modelo de escolas de tempo integral. Segundo Cavaliere, os CIEPs significavam “uma proposta de reformulação mais profunda da escola, propiciando uma reflexão sobre a organização, objetivos, métodos e inserção social” (idem, ibidem, p.97), mais do que uma resposta às demandas imediatas da categoria de professores e da população por melhores salários e melhores condições de funcionamento da escola já existente.

As divergências entre o professorado e as autoridades educacionais, assinaladas acima por Cavaliere, são apresentadas por Laurinda Barbosa como resultados de disputas político-partidárias, que dificultaram a construção de uma educação de qualidade. Nas palavras de Barbosa (1996):

Na qualidade de Diretora do Departamento Geral de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no primeiro governo Brizola e como titular da Diretoria de Ginásios Públicos na Secretaria estadual Extraordinária de Programas Especiais (SEEPE), chamamos o Sindicato Estadual dos Profissionais de educação (SEPE) para a discussão de vários assuntos (...) Porém, a questão das oposições políticas, uma vez que o SEPE passou a ser controlado, efetivamente, por correntes do PT, obstaculizou em muito a possibilidade de se continuar a discussão, porque aquilo que era discutido aqui, firmado aqui nesta sala, quando saíam desta sala e se reuniam com os professores, diziam outra coisa. Não houve, efetivamente, um

trabalho limpo e correto por parte do SEPE. Este foi um elemento que colaborou em muito para que não houvesse uma maior discussão com os professores (apud, ARANTES, 1998, p.29).

Enfim, as polêmicas e os impasses gerados pelo PEE e pelos CIEPs evidenciam uma democracia ainda incipiente, com o uso político-partidário da educação, tanto pelo partido governante como pelos partidos de oposição. Essa prática alimenta outro elemento de um processo maior: a descontinuidade nas políticas públicas educacionais. Muitas vezes, a descontinuidade nas políticas públicas educacionais foi, e continua sendo, justificada pelo uso político-partidário da educação. Repete um ciclo onde o uso político-partidário da educação e o abandono da política educacional anterior são os elementos-chaves que se alternam.

Porém, cabe a questão: Todas as vezes que um partido político implementar uma ação no âmbito educacional estará efetuando um uso político-partidário da mesma? Quando uma política educacional deixará de estar atrelada a um partido político? Qual a fronteira entre o sentido político da educação e o uso político-partidário da educação?

Não é nosso objetivo aprofundar essa questão, apenas destacaremos aqui os esforços empreendidos pelo Ministério da Educação, a partir dos anos 90, para a construção de uma política educacional nacional visando garantir bases mínimas para a ação dos sucessivos governos. Estaria nesse âmbito de ação o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e com ele o FUNDEB, o piso salarial para professores, as avaliações nacionais (IDEB).

Entretanto, naquela ocasião, a implementação de propostas pedagógicas e o abandono das mesmas era prática comum, e os CIEPs não estariam distantes desse destino. Essa foi uma das motivações para a transferência de CIEPs da esfera estadual para a rede municipal de educação do Rio de Janeiro, no ano de 1986.

1.3) A municipalização dos CIEPs

Os resultados das eleições estaduais de 1986 podem ter sido influenciados pelo debate em torno da questão dos CIEPs, uma vez que o candidato do então governo era Darcy Ribeiro, o idealizador do programa dos CIEPs. A vitória de Moreira Franco, do PMDB, e conseqüentemente, a perda do governo estadual para outro partido político deixaram o receio de o PEE e os CIEPs serem abandonados. É nesse contexto que os CIEPs localizados no município do Rio de Janeiro foram municipalizados, isto é, transferidos para o sistema municipal de educação.

A manobra era compreensível. À frente da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro estava Saturnino Braga, primeiro prefeito eleito, que pertencia ao PDT, e que poderia, dentro de certos limites, continuar com a proposta do PEE e com a dinâmica dos CIEPs no município. Além disso, dado o histórico da ex-capital, toda a rede de ensino fundamental era já da alçada administrativa do município.

A partir daquele momento temos um desmembramento do Programa dos CIEPs, em CIEPs estaduais e municipais, mas a estrutura de Programa Especial é mantida nas duas esferas.

Em 1993 o PDT perde a hegemonia política na prefeitura após três gestões Marcelo Alencar (1983-1985), Saturnino Braga¹⁵ (1986-1988), Jó Antônio Rezende (1988) e Marcelo Alencar (1989-1992) para César Maia, do PMDB.

¹⁵ Ressaltamos que o Prefeito Saturnino Braga no último ano de seu mandato renunciou o seu cargo após decretar a falência do município do Rio de Janeiro. Esse motivo levou ao rompimento com Leonel Brizola e, conseqüentemente, com o PDT.

No governo César Maia podemos observar algumas resoluções que sinalizam a perda de força da política especial para os CIEPs como: 1) Resolução nº 487 de 26 de março de 1993 que remanejava os servidores excedentes dos CIEPs considerando a falta de professores em salas de aula e pessoal de apoio para atender a demanda da rede municipal de ensino; 2) Resolução nº 498 de 21 de julho de 1993 que altera, em caráter experimental, o regime de funcionamento dos CIEPs na área de abrangência do 22º E-DEC¹⁶ para horários integral e parcial.

Cabe lembrar que, ao final do mandato (1989-1992), o prefeito Marcelo Alencar entra em choque com o PDT por não conseguir indicar o seu aliado, Luis Paulo Corrêa da Rocha, à sucessão da prefeitura. Entretanto é apenas na gestão de Luiz Paulo Conde (1997-2000) que os CIEPs e as Casas da Criança (proposta do PEE para a educação infantil) se transformam em escolas regulares de horário integral, isto é, passam a se constituir em Unidades Escolares da Rede Pública Municipal, através da Lei Municipal nº 2619 de 16 de janeiro de 1998. Note-se que a lei não significou o fim do horário integral, mas o fim de um programa especial. A prefeitura desta época defendia claramente a ampliação do número de escolas de tempo integral e as apresentava como destaque de sua proposta de ação.

A estratégia de municipalização dos CIEPs obteve êxito por alguns anos, mas aos poucos as unidades foram sendo descaracterizadas de sua proposta inicial através de leis e resoluções da Secretaria Municipal de Educação. O golpe final nos CIEPs municipalizados foi a lei que os transformou em escolas regulares, terminando assim com o PEE em âmbito municipal.

Destaque-se que essa mesma lei criou as Unidades de Extensão Educacional divididas em: quatorze Clubes Escolares (que já existiam anteriormente), quatorze Núcleos de Artes e

¹⁶ E-DEC significa Departamento de Educação e Cultura, antiga denominação da atual Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

vinte e quatro Pólos de Educação pelo Trabalho. Essa coincidência nos fez refletir sobre uma possível intencionalidade de fazer do Programa de Extensão Educacional da Secretaria Municipal de Educação um substitutivo à proposta dos CIEPs. Esse é um dos elementos que nos levaram a estabelecer, neste estudo, uma relação entre o programa dos Clubes Escolares e a experiência dos CIEPs. Para que tal objetivo possa ser realizado desenvolveremos, a seguir, uma caracterização dos Clubes Escolares no cenário sócio-educativo carioca.

2) Os clubes Escolares no âmbito do Rio de Janeiro

2.1) A questão política no momento da criação

Na década de 1980 é marcante a hegemonia do PDT no Município do Rio de Janeiro, uma vez que conseguiu permanecer à frente da prefeitura por onze anos consecutivos. Durante esse período de transição democrática foram escolhidos como prefeitos “biônicos” – prefeitos nomeados pelo governo estadual – Jamil Haddad (1983) e Marcello Alencar (1983-1985), e eleitos Saturnino Braga (1986-1988), sucedido por Jó Antônio Rezende - vice-prefeito - que assume durante o ano de 1988 após a renúncia do então prefeito, e, novamente, Marcello Alencar (1989-1992), eleito nessa segunda passagem pela prefeitura.

O cenário político estadual estava, também, relativamente favorável ao PDT após duas eleições vencidas por Leonel Brizola, o que lhe credenciou a concorrer a Presidência da República no ano de 1994, desligando-se do Governo Estadual do Rio de Janeiro, e assumindo o seu vice-governador, e também partidário do PDT, Nilo Batista.

Entretanto esse cenário político foi sendo remodelado, durante a década de 1990, devido às constantes transferências dos políticos entre partidos, conseqüência, em muitos casos, das divergências internas ocorridas no âmbito do PDT. Dentre elas destacamos a saída de César Maia no ano de 1991, após divergências com Leonel Brizola, e de Marcello Alencar, no ano

de 1992, por não conseguir indicar Luis Paulo Corrêa da Rocha como candidato pelo PDT para sua sucessão.

César Maia vence as eleições municipais, em 1992, pelo PMDB derrotando Cidinha Campos, do PDT – pivô da discordância entre Leonel Brizola e Marcello Alencar - como também Benedita da Silva, do Partido dos Trabalhadores. Marcello Alencar ganha as eleições estaduais, em 1994, pelo PSDB vencendo Anthony Garotinho, candidato do PDT.

Essas derrotas contribuíram para a perda de força do PDT no cenário estadual, e principalmente no cenário municipal, com a perda da hegemonia do partido na capital. De certa maneira, esses fatos influenciaram na perda de popularidade de Leonel Brizola.

Ao assumir a prefeitura em 1993, César Maia estava em conflito aberto com Leonel Brizola, na ocasião cumprindo o seu segundo mandato como governador do estado, devido as divergências que o fizeram abandonar o PDT. Nesse contexto, as ações governamentais de Leonel Brizola não encontraram eco na capital, logo, as questões relacionadas à educação, principal plataforma política do PDT, seriam tratadas em uma outra perspectiva.

É nesse contexto que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro instituiu no ano de 1993 o Programa Clube Escolar. Desde a sua criação, havia uma preocupação com a ampliação do tempo escolar dos alunos, e é interessante notar, conforme citamos anteriormente, que essa ação ocorria em concomitância com o 2º Programa Especial de Educação (PEE) no Estado do Rio de Janeiro (1991-1994).

A relação da criação dos Clubes Escolares com o 2º Programa Especial de Educação chama a atenção porque estando em instâncias governamentais diferentes, essas ações no âmbito educacional poderiam denotar uma luta no cenário político do estado e na capital. Uma vez que, naquela ocasião, a educação era tratada como a principal plataforma política pelo governo do estado e, no âmbito municipal, uma política diferenciada de ampliação do

tempo escolar poderia simbolizar o fim de um ciclo hegemônico partidário e apontar novos caminhos para a educação.

Nesse aspecto, entendemos que é possível traçar uma relação entre a criação dos Clubes Escolares e uma tentativa de mudança paradigmática no que tange à política então existente de ampliação da jornada escolar.

Cavaliere ao tratar da implementação de diferentes modelos de política pública na educação afirma que:

a escolha de um ou de outro dá-se com bases em realidades específicas dos níveis de administração pública que os coordenam – governo federal, governo estaduais ou prefeituras – em suas possibilidades políticas e de infra-estrutura, mas também pode representar como veremos adiante, correntes de pensamentos divergentes em relação ao papel do Estado e da instituição escolar na sociedade (CAVALIERE, 2009, p.52)

Deste modo, surge a seguinte questão: os Clubes Escolares surgiam como alternativa política-partidária de ampliação do tempo escolar para rivalizar com as propostas oriundas do PEE e dos CIEPs?

Uma análise dos caminhos que antecederam o Projeto Clube Escolar poderá contribuir com elementos históricos e sociais significativos para uma possível resposta para esta questão.

2.2) Os antecedentes históricos do Projeto Clube Escolar

Os antecedentes do Clube escolar remontam à Universidade Federal do Rio de Janeiro. De acordo com Paulo Carrano (s.d.), os projetos desenvolvidos pela Sub-Reitoria de Desenvolvimento e Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na década

de 1980, exerceram influência na idealização de uma proposta educativa de lazer e cultura para alunos da rede municipal do Rio de Janeiro. Isso nos levou a buscar melhor compreender os objetivos desses projetos, como também, a política de inclusão social promovida por aquela universidade por intermédio de sua sub-reitoria.

De tal forma, buscaremos a seguir analisar as experiências dos projetos de extensão ligados ao lazer e a cultura no âmbito da UFRJ tendo em vista levantar indícios para uma melhor compreensão de sua influência na posterior criação dos Clubes Escolares.

2.2.1) O Projeto Centros Integrados de Lazer Comunitário (CILC-Maré) e o Programa de Lazer Comunitário (PLAC)

A década de 1980 foi caracterizada pela ampliação de ações relacionadas à participação dos indivíduos na construção da democracia no país. As universidades também fizeram parte desse movimento. A eleição do reitor da UFRJ, no ano de 1985, por exemplo, foi a primeira eleição democrática para reitor no Brasil após a ditadura militar, reunindo 14 candidatos e sendo eleito Horácio de Macedo para a gestão que duraria de 1985 a 1989.

No âmbito da UFRJ, além da eleição, outras ações foram sendo implementadas ainda nessa primeira gestão pós-ditadura. Carrano e Loures (1989), em relatório anual do Projeto Esporte Clube Escolar, relatam esse processo ao se referirem à Sub-Reitoria de Desenvolvimento e Extensão, naquela ocasião dirigida por Moacyr de Góes

a extensão universitária na UFRJ, após a eleição e posse de nova Reitoria, recebe novo impulso no ano de 1985, buscando redefinir seus compromissos sociais com a divulgação de propostas para a implantação de um programa de extensões universitárias que representassem os novos rumos de democratização da vida universitária e a clara opção de construir uma universidade a serviço da maioria da população (UFRJ, 1989, p.3).

Essas preocupações sociais favoreceram a aglutinação, pela Sub-Reitoria de Desenvolvimento e Extensão, de alguns projetos isolados desenvolvidos pelas unidades acadêmicas, tal como o Projeto Centros Integrados de Lazer Comunitário (CILC), conhecido também como CILC-Maré¹⁷.

Segundo Waldyr Mendes Ramos¹⁸ (2010), o CILC-Maré foi fruto de uma proposta da Secretaria de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação e Cultura (SEED-MEC) para que fossem implantados projetos de lazer comunitário voltado às populações carentes através de repasse de recursos financeiros para a Escola de Educação Física e Desportos (EEFD).

O diretor da EEFD descreve que uma das ações iniciais do projeto foi a realização da seleção de dois alunos do curso de graduação de Licenciatura em Educação Física que demonstravam interesse na área de recreação e lazer: Paulo César Rodrigues Carrano e Aloísio Jorge de Jesus Monteiro. Naquele momento, a estratégia utilizada foi o estabelecimento de um diálogo com a Escola de Enfermagem Anna Nery, uma vez que esta já desenvolvia ações de cunho social na área da favela¹⁹ Nova Holanda. As informações obtidas a partir da experiência de outra unidade universitária poderiam facilitar a introdução de atividades físicas, esportivas e recreativas para o lazer.

¹⁷ O termo Maré é utilizado para caracterizar a localidade onde o projeto ocorreria -o Complexo da Maré - que é um agrupamento de várias favelas, sub-bairros com casas e conjuntos habitacionais e que constitui o maior complexo de favelas do Rio de Janeiro, sendo elas: Favela do Morro do Timbau, Baixa do Sapateiro, Favela Marcílio Dias, Favela Parque Maré (bairro Maré), Favela Roquette-Pinto, Favela Parque Rubens Vaz (bairro Rubens Vaz)(caracol), Favela Parque União, Favela Nova Holanda, Favela Praia de Ramos, Conjunto Esperança (bairro Vila Esperança), Favela Vila do João, Conjunto Vila do Pinheiro, Conjunto Pinheiros, Conjunto Bento Ribeiro Dantas, Conjunto Nova Maré, Conjunto Novo Pinheiro (Salsa e Merengue).

¹⁸ Waldyr Mendes Ramos ocupava, naquela ocasião, o cargo de diretor da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD). Essas informações foram obtidas em entrevistas para a elaboração desse capítulo.

¹⁹ Utilizamos o termo favela nos mesmos termos que Alvito e Zaluar (2004) que a compreendem como “uma área irregularmente construída, sem arruamentos, sem planos urbanos, sem esgoto, sem água, sem luz” (p.7). É a partir de tal “precariedade urbana e descaso do poder público” que os autores a caracterizam como “o lugar da carência, da falta, do vazio a ser preenchido pelos sentimentos humanitários, do perigo a ser erradicado pelas estratégias políticas que fizeram do favelado um bode expiatório dos problemas da cidade” (idem, ibidem, p.7-8). Maiores informações: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (orgs.). *Um século de favela*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

Segundo Waldyr Mendes Ramos, as atividades do CILC-Maré não foram iniciadas sob a tutela da Escola de Educação Física e Desportos, e a verba nunca chegou a unidade porque a Reitoria, através da Sub-Reitoria de Extensão, incorporou a verba para desenvolver um projeto maior que envolveria toda a comunidade da Maré, e que incluiria o CILC-Maré.

Carrano (2009) confirma que o Projeto CILC-Maré foi implementado no ano de 1985 pela EEFD – UFRJ através de um financiamento inicial da SEED-MEC, e ressalta que a associação do projeto às Escolas de Educação Física objetivava a utilização da comunidade enquanto campo de estágio para os alunos.

Em relação à incorporação do CILC-Maré por um projeto de maior abrangência, Carrano explicita que a idéia da gestão do reitor Horácio de Macedo era efetuar uma ação contundente no que se refere ao “resgate da dívida social acumulada” da universidade para com a sociedade (s.d., p.3). Nesse contexto é que a Sub-Reitoria de Desenvolvimento e Extensão instituiu, em 1985, o Programa de Lazer Comunitário (PLAC).

O PLAC era um projeto guarda-chuva que abrigava outros projetos com o objetivo de desenvolver efetivamente uma ação multidisciplinar e interinstitucional, inicialmente por influência do CILC-Maré, na região vizinha ao campus universitário da UFRJ e, posteriormente, dentro do Campus Universitário da Ilha do Fundão. Além da continuação do CILC-Maré, houve o acréscimo de outros projetos como: Centros Integrados de Lazer Comunitário para a comunidade universitária (CILC-FUNDÃO), Colônia de Férias, Corridas de Rua, Ruas de Lazer e o Projeto Esporte Clube Escolar que era destinado aos alunos da Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro, especificamente das escolas do 5º Departamento de Educação e Cultura (E-DEC), situadas nos bairros de Ramos, Bonsucesso, Inhaúma e Manguinhos (CARRANO, s.d., p.3).

A partir do PLAC, a proposta inicial do CILC-Maré - de possibilitar aos estudantes da Escola de Educação Física um campo de estágio na comunidade vizinha a UFRJ – foi reformulada em relação à sua concepção e metodologia a partir dos debates “junto às lideranças comunitárias que reivindicavam o desenvolvimento de atividades de lazer na área da Maré” (idem, ibidem). Essa segunda fase, além de favorecer a condução do projeto “de forma participativa com as Associações de Moradores e grupos de lazer e cultura local” (idem, ibidem), favoreceu uma compreensão da comunidade do entorno do Campus universitário como um sujeito de diálogo na necessária interlocução entre a universidade e as comunidades, superando uma visão utilitarista da mesma apenas como um campo de estágio.

No contexto do PLAC, o Projeto CILC-Maré desenvolveu atividades físicas e esportivas no período de 1986 a 1989, tendo como foco as atividades de lazer, partindo do princípio de que o tempo livre é “um importante direito de cidadania e momento privilegiado para o desenvolvimento cultural e a organização comunitária” (idem, ibidem).

Foi muito significativa a abrangência do PLAC tanto na comunidade da Maré como no curso de graduação em Educação Física e Desportos da UFRJ. Apenas o CILC-Maré atuou junto a nove mil pessoas durante quatro anos, além de todos os demais programas do PLAC onde as

atividades eram desenvolvidas nos espaços disponíveis das comunidades, tendo sido utilizados salões de igrejas, refeitórios de creches, associação de moradores, quadra de bloco carnavalesco, dentre outros espaços que pudessem abrigar uma atividades de capoeira, dança, futebol, voleibol, uma festa (CARRANO, s.d., p.3).

Em relação à formação do professor de Educação Física, o PLAC envolveu mais de cem estudantes da Escola de Educação Física e Desportos, de 1986 a 1988, como monitores de atividades de lazer no interior das comunidades da Maré. Carrano (s.d.) defende que os

debates vivenciados por esses estudantes “no interior das favelas influenciaram decisivamente a perspectiva de mudança de um currículo até então direcionado para a performance esportiva e para uma educação física escolar distanciada do cotidiano real das escolas públicas” (p.4).

Outro projeto do PLAC que influenciou posteriormente a elaboração da proposta do Clube Escolar da prefeitura do Rio de Janeiro foi o Projeto Esporte Clube Escolar, que além do nome, possui outras semelhanças com o objeto de nosso estudo. Na seção seguinte buscaremos evidenciar as características do Projeto Esporte Clube Escolar que foram incorporadas pelo Clube Escolar da Prefeitura.

2.2.2) O Projeto Esporte Clube Escolar

O Esporte Clube Escolar - projeto integrante do Programa de Lazer Comunitário (PLAC) - foi desenvolvido através da parceria da Sub-Reitoria de Desenvolvimento e Extensão da UFRJ com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Essa relação foi estabelecida com o Termo Aditivo nº 55/88, que foi incorporado ao já existente Compromisso de Cooperação Mútua, de 16 de abril de 1986, e previa que a universidade deveria implementar programas na área da Educação no âmbito do município do Rio de Janeiro (UFRJ, 1989).

O Termo Aditivo nº 55/88, entre outras determinações, previa que a UFRJ se comprometeria em realizar a “implantação e avaliação de programações de educação física e recreação para alunos das escolas municipais no campus do Fundão em horário complementar ao das referidas escolas” (UFRJ, 1988, apud, UFRJ, 1989).

Entretanto, a implantação e avaliação dessas atividades foram influenciadas pelas críticas à metodologia da educação física escolar daquele período. Os autores da área - educação física escolar - denunciavam a influência do esporte de rendimento no âmbito

escolar (BRACHT, 1992; GUIRALDELLI JÚNIOR, 1988; PEREIRA; 1988) realizada através da adoção dos códigos da instituição esportiva pelas escolas. Em outras palavras, naquele momento a educação física escolar preocupava-se com princípios de rendimento atlético-desportivos, competição, comparação de rendimentos, recordes, sucesso esportivo, pedagogização das técnicas esportivas e o espaço-tempo educacional das aulas de educação física nas escolas tornavam-se a base da pirâmide esportiva, sendo o local propício para a descoberta do talento esportivo (BRACHT, 1992).

Logo percebemos que naquela época a Educação Física Escolar não estava em consonância com os objetivos de uma educação preocupada com a formação global dos alunos. É a partir da década de 1980 que alguns autores²⁰ da área da educação física iniciam a participação no debate sobre as mudanças na educação brasileira com a preocupação em construir uma escola capaz de formar cidadãos que interajam socialmente seus conhecimentos de forma a valorizar os interesses coletivos no contexto escolar (FREIRE e SCAGLIA, 2003, p.6).

É no contexto do debate sobre a relevância de uma educação física vinculada aos interesses educacionais, que superasse a limitação à questão do rendimento esportivo, que o Projeto Esporte Clube Escolar é idealizado. Dessa maneira, uma de suas preocupações era a constituição de “um espaço de lazer, onde os alunos, através do associativismo, poderão ampliar as experiências esportivas aprendidas na escola, além de encontrarem um real e democrático espaço para o convívio e desenvolvimento cultural” (UFRJ, 1989, p. 9).

Entretanto, desde o início, houve a preocupação em distingui-lo de um clube esportivo tradicional onde o objetivo principal “é a descoberta e a respectiva produção do campeão

²⁰ Maiores informações: OLIVEIRA, Vitor Marinho de. O que é Educação Física (1983); MEDINA, João Paulo, A Educação Física cuida do corpo e ... mente (1983); TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Criatividade nas aulas de Educação Física (1985); CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil (1988); TANI, Go, MANOEL, Edison de Jesus, KOKUBUN, Eduardo, PROENÇA, José Elias. Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista (1988); FREIRE, João Batista. Educação de Corpo Inteiro. 1989.

levando dirigentes esportivos, professores, pais, alunos a uma corrida desenfreada pela vitória a qualquer custo” (idem, ibidem). O Projeto Esporte Clube Escolar tinha como perspectiva a democratização da prática esportiva e a criação de um verdadeiro espaço cultural para os alunos da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, exclusivamente para os alunos do 5º E-DEC.

No ano de 1988 foram iniciadas as atividades do projeto na Sede Campestre da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, com os professores e alunos da própria unidade acadêmica. Essa participação trouxe inicialmente ao Projeto Esporte Clube Escolar um caráter predominantemente esportivo, entretanto já havia a preocupação em ampliar a atuação para o campo das artes (CARRANO, s.d., p.4).

As atividades do “Esporte Clube Escolar” foram suspensas no mês de novembro daquele ano devido à greve realizada pelos profissionais da Educação do Município do Rio de Janeiro que perdurou até fevereiro de 1989, e que acarretou uma mudança no calendário escolar, com o adiamento das atividades de 1989 (idem, p.12).

Em 1989, duas greves dos Servidores das Universidades Públicas Federais retardaram o início e o desenvolvimento do projeto. As atividades regulares tiveram início em 23 de outubro de 1989, após a realização de um grande evento, denominado Encontro de Atletismo, que além da realização das atividades para os alunos contou com um debate entre a coordenação do Projeto Esporte Clube Escolar, os professores do Departamento de Corridas da Escola de Educação Física e Desportos e professores de educação física do 4º e 5º E-DEC’s da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com vistas a elaboração de uma competição esportiva de nova feição, que visava ressaltar o espírito de democratização do esporte em detrimento da seletividade e da exacerbação da competitividade. O evento obteve a inscrição de 369 alunos de 14 escolas municipais, contando finalmente com a participação efetiva de 195 alunos de oito escolas municipais (idem, p.16).

O Encontro de Atletismo foi, também, um momento de divulgação das atividades regulares do projeto. Foram enviadas a todas as escolas municipais do 5º E-DEC cartazes de divulgação do projeto, a listagem de atividades, os horários e locais de inscrição. As inscrições para as atividades regulares do projeto Esporte Clube Escolar foram realizadas na Sede Campestre da Escola de Educação Física e Desportos com o oferecimento das seguintes atividades: voleibol, futebol de campo, futebol de salão, dança, atletismo, judô, basquetebol e boxe controlado. As inscrições para a participação no projeto atingiram um total de 382 alunos, de quatorze escolas municipais²¹, além de alunos da Rede Estadual de Ensino, alunos da rede privada e alunos do Projeto Qualificação Profissional da UFRJ (idem, p.17).

As duas citadas greves dos Servidores das Universidades Públicas Federais interferiram no desenvolvimento do projeto. A primeira greve começou no mês de abril e terminou em julho. A outra, teve início no mês de novembro, e

ao final da segunda semana de paralização, a comissão de ética do movimento grevista atendendo solicitação da coordenação do projeto autorizou a continuação do projeto com a participação dos servidores a ele vinculados. Reconhecendo portanto, os graves prejuízos que uma nova paralisação das atividades do projeto poderia ocasionar para o seu desenvolvimento (idem, p.14).

Temos assim um panorama em que as greves, tanto as do funcionalismo municipal do Rio de Janeiro como as do funcionalismo federal, levaram a uma instabilidade das atividades regulares do Esporte Clube Escolar, o que inviabilizou um aprofundamento das conclusões sobre essa experiência pedagógica (idem, p.19).

²¹ A saber: Escola Municipal Chile, Escola Municipal Tenente Antônio João, Escola Municipal Brasil, Escola Municipal Ruy Barbosa, Escola Municipal IV Centenário, Escola Municipal Clóvis Beviláqua, Escola Municipal Gustavo de Capanema, Escola Municipal Dilermando Cruz, Escola Municipal Odilon de Andrade, Escola Municipal Pedro Lessa, Escola Municipal Teotônio Vilella, Escola Municipal Jossué de Castro, Escola Municipal Clotilde Guimarães e Escola Municipal Morão Filho.

Entretanto, não podemos desconsiderar a significativa adequação do projeto aos fatos sócio-políticos da época relacionados à temática do esporte nacional, como: 1) a redação da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, que em seu artigo 217 previu que “é dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um” (BRASIL, 1996, p.98), e especificamente no inciso II, “a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para o desporto de alto rendimento”; 2) a realização da I Conferência Brasileira do Esporte na Escola, em Brasília, no mês de julho de 1989, que objetivava discutir idéias e experiências do esporte educacional, como também, editar uma carta-documento sobre o esporte na escola. Tubino (1996) assinala a relevância desse documento:

Esta carta de diretrizes e indicações faz-se necessária, porque a Constituição Brasileira de 1988 propõe no seu art. 217, inciso II, uma priorização de recursos para o Esporte Educacional. É lógico projetar que, caso não seja criada uma consciência do conceito de esporte educacional, os recursos públicos que deveriam ter prioridade de aplicação em atuações esportivas educacionais, passarão invariavelmente a contemplar situações reprodutivas do esporte de rendimento (p.124).

Foi nesse contexto que o Projeto Esporte Clube Escolar constituiu-se como proposta político-metodológica de atuação do esporte escolar, objetivando a proposição de atividades esportivas de lazer para os alunos de 1º grau da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro (CARRANO, s.d., p.18).

Conforme destacado anteriormente, o Projeto Esporte Clube Escolar foi uma espécie de antecedente do que veio a ser o Clube Escolar da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, tanto em relação à nomenclatura como à dinâmica de funcionamento e ao público atendido.

3) Os Clubes Escolares no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Nessa seção caracterizaremos o Clube Escolar utilizando como fontes os documentos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, tais como: a versão preliminar do Projeto Clube Escolar, o Projeto do Clube Escolar nº 1 UFRJ/Ilha do Fundão, Resolução SME nº 517, o relatório anual do Clube Escolar Fundão de 1993, o relatório anual do Clube Escolar Pavuna de 1993 e o relatório anual do Clube Escolar Cidade de Deus de 1993. Utilizaremos também a entrevista realizada com o professor Paulo César Carrano em 07 de agosto de 2009, a matéria sobre o Clube Escolar veiculada pelo Jornal O Globo²², artigos sobre o Clube Escolar produzidos por Carrano e a dissertação de mestrado de Maria Fátima de Paiva da Silva, que buscou analisar o Programa Clube Escolar de 1993 a 1997.

3.1) A proposta preliminar de constituição do Clube Escolar

O Projeto Clube Escolar foi criado em 1993, ano em que César Maia assume a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. A relação entre a criação do Clube Escolar e o governo César Maia teve início com a escolha de Regina de Assis para o cargo de Secretária de Educação.

De acordo com Carrano, a secretária manteve a equipe que trabalhava na gestão anterior, do então Secretário de Educação Moacyr de Góes. Essa ação possibilitou que Carrano fosse convidado “para desenvolver ações junto às escolas da rede na área do esporte e do lazer” (CARRANO, s.d., p.4). O autor destaca que o convite recebido seria uma oportunidade de “retomar o Esporte Clube Escolar, agora numa escala de toda a rede

²² Essa matéria fez parte da seção “Jornal de Bairros – Ilha”, veiculada em 08 de agosto de 1993.

municipal e também com uma perspectiva cultural e administrativa mais ampla que seu antecessor” (idem, *ibidem*).

Nesse período Paulo César Rodrigues Carrano, possuía matrícula na Secretaria Municipal de Educação como Professor I, na área de Educação Física, no ano de 1987, e estava lotado na Secretaria Municipal de Educação, por ter assumido o cargo de Assistente do Moacir de Góes - Secretário Municipal de Educação no período de 1988 a 1992.

Essa pretensão mostra uma semelhança ou equivalência entre os projetos, o que é confirmado por Carrano (s.d.) ao diferenciar as experiências educativas e elucidar que o Esporte Clube Escolar foi promovido pela UFRJ em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), enquanto que no Clube Escolar “tínhamos o contrário, a iniciativa foi da SME sendo a UFRJ convidada a participar de um projeto piloto com uma nítida busca de interface acadêmica na construção da proposta” (idem, *ibidem*, p.4). De acordo com Silva (1998), o Projeto Esporte Clube Escolar “representou o referencial para o desenvolvimento do Clube Escola” (p.46). Podemos, preliminarmente, sinalizar que as diferenças entre os projetos estavam, basicamente, nas instituições que os promoviam.

A comparação entre os projetos nos permite perceber que o Clube Escolar não foi uma proposta pedagógica inédita oriunda de um único idealizador. Carrano (2009) afirma que não seria correto desconsiderar a história das experiências anteriores ao Clube Escolar e os seus atores.

Entretanto, podemos afirmar que foi uma experiência inédita no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, tendo sido proposta pelo professor Carrano a partir de convite da secretária e levando em conta a “constatação da inexistência de uma política, no âmbito da administração municipal, para a ocupação do tempo livre dos alunos da rede pública de ensino de 1º grau no Rio de Janeiro” (SME, 1993, p.3).

O projeto inicial do Clube Escolar é um projeto de lazer e de uso do tempo livre no processo de desenvolvimento humano, tendo em vista superar a ausência do Estado em relação a essa dimensão da vida, prevista na Constituição Brasileira como um direito social. Temos exposto no projeto inicial do Clube Escolar que “a materialidade da vida da população brasileira, em particular dos segmentos marginalizados, faz com que o direito e o acesso ao lazer se constituam numa mera formalidade constitucional” (idem, ibidem), ou seja, ao não garantir a realização de iniciativas públicas para a promoção do lazer, o Estado contribui para que o lazer seja compreendido como um tema de ordem privada.

O Clube Escolar buscava atuar nessa perspectiva de superação da compreensão do lazer como capacidade individual de freqüentar equipamentos privados ou de consumir bens e serviços pagos, o que para a classe popular é quase sempre uma impossibilidade, devido às suas restrições financeiras

Dessa maneira é que os objetivos do Clube Escolar, previstos no projeto inicial, buscaram contemplar a carência de uma política pública de lazer na esfera da Secretaria Municipal de Educação, ou conforme o documento, “uma política, no âmbito da administração municipal, para a ocupação do tempo livre dos alunos” (idem, ibidem, p.3).

Para tal, os objetivos foram subdivididos em gerais e específicos. Em relação aos objetivos gerais, o Clube Escolar deveria “contribuir na formulação de políticas de educação em tempo integral para os alunos da rede municipal de ensino de 1º grau” (idem, ibidem, p.1), como também “definir uma esfera pública para o lazer escolar no âmbito da Secretaria Municipal de Educação” (idem, ibidem).

É perceptível a intenção de oferecer outro formato de ampliação do tempo escolar diferente da experiência já existente na época - os CIEPs -, como também incluir os Clubes Escolares nas políticas de educação em tempo integral no município. A principal

característica que diferenciaria a proposta dos CIEPs e dos Clubes Escolares estaria relacionada à promoção do lazer na esfera estudantil e a uma intervenção para além da esfera escolar estrita, conforme se observa no trecho a seguir:

A proposta de constituição de Clubes Escolares representa, portanto, a ampliação da esfera educacional pública para além do tempo e espaço escolar. Significa o estabelecimento de uma política de valorização do tempo livre, através de atividades e ações vivenciadas no tempo liberado, com vistas ao fortalecimento político-cultural dos alunos da rede pública (SME, 1993, p.3).

Os objetivos específicos, além da questão do lazer, buscaram fazer referências a outros temas próximos como: protagonismo infanto-juvenil, cidadania, relação entre a universidade e as escolas e saúde. A seguir descreveremos os seis os objetivos específicos:

- Estimular a organização estudantil para a constituição de ‘clubes escolares’, que funcionarão como núcleos de lazer e cultura em caráter complementar ao ensino regular da rede pública;
- Ampliar a ação institucional da escola através do desenvolvimento de atividades de lazer com os alunos matriculados na rede pública municipal, e, organizados em clubes escolares;
- Utilizar o tempo livre como espaço de construção da consciência de cidadania e desenvolvimento comunitário;
- Favorecer aos sócios dos clubes o acesso a bens culturais e espaços públicos da cidade do Rio de Janeiro;
- Ampliar a relação da escola básica com a universidade;
- Prevenir agravos à saúde através da prática orientada e regular de atividades físicas (idem, ibidem, p.1).

A seguir, uma análise de cada um dos objetivos específicos nos possibilitará apreender algumas das características básicas do Clube Escolar:

O estímulo à organização estudantil tem relação com a possibilidade de associativismo, isto é, com o poder de decisão coletiva em algumas instâncias do Clube Escolar - inclusive na forma de um Conselho Deliberativo - e na livre organização para a promoção de eventos, tais como: festas, reuniões, jogos, encontros (idem, ibidem, p.3) que faziam parte da proposta inicial de funcionamento do clube.

A proposta de ampliação da ação institucional da escola é vislumbrada a partir da possibilidade de complementação do tempo escolar através do desenvolvimento de atividades de lazer pelo Clube Escolar. Nesse sentido, este poderia ser compreendido enquanto uma unidade escolar que funcionaria como um núcleo interescolar, ou seja, atenderia a alunos de diversas escolas (idem, ibidem, p.4) e que trataria, especificamente, de oportunizar atividades esportivas, recreativas e culturais para alunos da rede municipal de educação e que, para além disso, também favoreceria a construção da cidadania e da autonomia desses alunos a partir da promoção da auto-organização dos seus tempos livres. É interessante destacar que embora o Clube Escolar surja como um projeto de extensão educacional, ele já, desde o projeto inicial, previa sua institucionalização enquanto unidade escolar.

Enquanto um projeto de lazer, buscava ampliar e diversificar as possibilidades culturais dos alunos. Para tal havia a compreensão da necessidade de favorecer um maior acesso a: 1) bens culturais, conforme exposto no item do projeto que se refere aos conteúdos culturais, e que estabelece que durante as atividades “se buscará proporcionar novas experiências que favoreçam a apropriação da produção cultural universal em diferentes campos de conhecimento” (idem, ibidem, p.7) e 2) a espaços públicos da cidade do Rio de Janeiro, como a própria utilização das dependências da EEFD – UFRJ, e também através da modalidade Turismo Escolar que previa passeios educativos com os alunos.

A utilização das dependências da EEFD para abrigar o primeiro clube possibilitou, durante a construção do projeto preliminar, que fosse prevista a seleção de estudantes

universitários “nas categorias de monitoria remunerada e/ou prática de ensino” (idem, ibidem, p.4). Os estudantes da universidade poderiam vivenciar a realidade educacional a partir de uma maior proximidade com os alunos da rede pública municipal de educação ao escolher as oficinas desenvolvidas pelo clube nas quais desejassem atuar. As condições para que os alunos das graduações atuassem no projeto seria a disponibilidade de doze horas semanais em compatibilidade com a sua formação inicial e estar cursando ou ter cursado a disciplina equivalente a oficina. Em outras palavras, se o graduando em educação física escolhesse atuar na oficina de natação, deveria obrigatoriamente ter cursado ou estar cursando a disciplina curricular equivalente a natação, além da exigência das horas disponíveis que não comprometeriam o andamento de sua graduação. Essa possibilidade de atuação dos estudantes da universidade no Clube escolar favoreceria uma ampliação da relação da escola básica com a universidade.

O objetivo específico relacionado à prevenção de agravos à saúde através da prática orientada e regular de atividades físicas não é tratado com um enfoque mais detalhado, o que nos faz supor que essa questão, talvez, fosse compreendida de uma forma secundária ou simplesmente como uma consequência da realização de atividades físicas com a coordenação de professores de educação física.

A partir da constituição desses objetivos era previsto, inicialmente, o estabelecimento de dois modelos de clube escolar que seriam tratados como projetos pilotos. Conforme apresenta o projeto preliminar, havia a necessidade de estabelecer inicialmente

dois núcleos que representem de maneira exemplar diferentes possibilidades de implementação da proposta no conjunto da rede pública. O primeiro seria desenvolvido em uma área com uma boa capacidade instalada em termos de infra-estrutura física e material, e que permitisse uma maior proximidade do conjunto das atividades desenvolvidas. O segundo buscaria aproveitar espaços possíveis nas proximidades de um número determinado de escolas (idem, ibidem, p.4).

Essa passagem deixa clara a intenção de experimentação de modelos diferentes de instalações para o clube escolar antes de uma ampliação do projeto. Na verdade essa diferença relacionada à questão de infra-estrutura física e material foi ressaltada devido ao fato do primeiro clube estar instalado na EEFD, num ambiente propício a prática de atividades físicas, com uma quantidade satisfatória de espaços físicos equipados - ginásios com quadras polivalentes, ginásio de lutas, ginásio de ginástica artística e rítmica desportiva, ginásio e salas de dança, piscinas, pista de atletismo – além do material de diversas modalidades esportivas. Ainda que a utilização de todos esses espaços e materiais não estivesse garantida, essas possibilidades tornavam diferente a realidade desse clube situado na EEDF. A possibilidade de uso desses recursos se tornou outra luta do projeto que abordaremos mais adiante.

Por outro lado, o projeto não previa o estabelecimento do Clube Escolar necessariamente em um espaço físico com características próprias, de tal maneira que as atividades poderiam ser realizadas “nas instalações esportivas de um clube civil, em quartéis, campus universitário, salões de igreja, associação de moradores, praças públicas, dentre outros espaços que ofereçam condições mínimas de funcionamento” (idem, *ibidem*, p.7). Ou seja, foram pensadas duas realidades distintas para a experimentação do projeto Clube Escolar. Uma experiência teria melhores condições de funcionamento, se consideradas a utilização de espaços físicos e materiais, enquanto a outra apresentaria maiores dificuldades no processo de implantação. Como eram experiências piloto do projeto, serviriam de base para a ampliação da proposta por toda a rede pública municipal de educação.

As diferenças projetadas inicialmente estavam apenas na questão da infra-estrutura física e material, pois havia a previsão de uma uniformidade para as atividades do projeto. Em relação ao horário de funcionamento do projeto, estava previsto o funcionamento “no período anterior ou posterior ao horário de aula” (idem, *ibidem*, p.7), sendo desenvolvida no período

da manhã entre sete e onze horas e no período da tarde entre treze e dezessete horas. As atividades propostas para os fins de semana seriam desenvolvidas a partir da livre organização dos alunos, ficando a cargo da equipe do Clube Escolar ajudar no desenvolvimento das atividades propostas. Durante as férias escolares estava previsto para o Clube Escolar a organização de colônias de férias.

Outro aspecto que deveria ser comum aos Clubes Escolares estava relacionado à metodologia das aulas desenvolvidas através do oferecimento de variadas atividades nos moldes de oficinas pedagógicas nas modalidades artísticas, esportivas e recreativas, sendo facultada aos alunos a escolha das oficinas.

Na próxima seção buscaremos analisar como essa proposta preliminar foi implementada a partir da experiência do primeiro Clube Escolar, na forma de projeto piloto, e verificar as possíveis mudanças ocorridas em seu funcionamento.

3.2) O Clube Escolar Nº 1 – Ilha do Fundão

3.2.1) A montagem e preparação da equipe pedagógica

A implantação do Clube Escolar foi gradativa e respeitou algumas etapas até a fase de atuação junto aos alunos. Carrano relata que, inicialmente, houve a necessidade de organizar uma equipe para atuar no projeto composta pelos funcionários disponíveis na Divisão de Animação Cultural (DCT1)²³. Esse setor fazia parte do Departamento Geral de Ação Comunitária (DGAC) e era resquício do Programa Especial de Educação, que implantou os CIEPs, em sua ação conjunta com a Secretaria Municipal de Educação após a municipalização dos CIEPs.

²³ Maiores informações: ver anexo 1 - A Estrutura Administrativa da SME-RJ (1992).

Segundo Carrano, a Divisão de Animação Cultural além de ser responsável pelos animadores culturais dos CIEPs em âmbito municipal tinha a função de organizar gincanas culturais e, na ocasião da criação dos clubes escolares, empenhava-se em retomar os jogos estudantis.

A criação do clube escolar vinculado à Divisão de Animação Cultural poderia ser um caminho para a revitalização e potencialização de “uma divisão que estava apagada no interior da Secretaria” (CARRANO, apud SILVA 1998, p.42). A falta de prestígio desse setor junto à nova equipe da Secretaria Municipal de Educação poderia estar relacionada à sua relação com o Programa dos CIEPs.

Entretanto esse desprestígio favoreceu a criação de uma equipe inicial selecionada pelo próprio Carrano, que lembrou o ingresso das duas primeiras integrantes do projeto. A professora Sara era professora de letras e desenvolvia na Divisão de Animação Cultural a função de secretária administrativa, estando “subutilizada” nessa função. Maria Ignês era professora de Educação Física e estava voltando de licença, sem escola para ser lotada. Essas foram as duas primeiras professoras que compuseram a equipe do Clube Escolar junto a Carrano, que exercia a função de Coordenador Pedagógico do Clube Escolar.

O corpo docente foi estruturado, conforme previsto no projeto preliminar, por professores procedentes da rede pública municipal, em regime de dupla regência²⁴, para exercerem a coordenação das oficinas pedagógicas. Segundo Silva (1998), a Secretaria Municipal de Educação, através dos E-DEC's, enviou um comunicado para as escolas

convidando professores da área programática de Educação Física, Educação Artística, Educação Musical e Artes Cênicas interessados em trabalhar num programa de lazer. Os professores interessados deveriam entrar em contato (por telefone) com a Secretaria Municipal de Educação, deixando seu nome

²⁴ O regime de dupla regência era a denominação para a ampliação da carga horária dos professores na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

para participarem do processo seletivo, que consistia, num primeiro momento, na análise do curriculum vitae, seguido de uma entrevista com os coordenadores e estudo da disponibilidade do candidato (p.47-48).

A possibilidade de atuação num projeto de lazer gerou diferentes expectativas entre os professores que compuseram a equipe inicial. Embora existisse um discurso comum de insatisfação em relação ao trabalho desenvolvido pela área de Educação Física nas escolas, havia uma diferenciação entre os grupos. Enquanto um grupo buscava uma nova possibilidade de atuação profissional, diferente daquela típica do contexto escolar, outro grupo acreditava na possibilidade de “encontrar facilidade” por ser um projeto escolar (idem, ibidem, p.48).

Após a montagem da equipe, houve um período de familiarização dos professores ao Projeto Clube Escolar e à produção teórica na área de lazer e educação que foi realizado “através de seminários, leituras e discussões de textos temáticos” (SME, 1993 a, p.5). Também aconteceram discussões sobre as possibilidades de intervenção pedagógicas no desenvolvimento das oficinas pedagógicas dos clubes escolares (idem, ibidem, p.5).

Entretanto Silva (1988) aponta a existência de divergência de compreensão no interior da coordenação do projeto Clube Escolar. Essa divergência pode ter contribuído para que o grupo inicial de professores não tivesse conhecimento suficiente da proposta filosófico-pedagógica do Clube Escolar (SILVA, 1998).

Após a fase de implantação, o período seguinte foi o de divulgação, inscrição de alunos e inauguração do projeto.

3.2.2) A organização do clube escolar – a divulgação e inscrições para o projeto

De acordo com o ‘Projeto Clube Escolar Núcleo N°1 UFRJ - Ilha do Fundão’, o trabalho de divulgação consistia em reuniões nos E-DEC’s e nas escolas onde seriam distribuídos folders e cartazes explicativos sobre o clube escolar. A divulgação buscava

atingir os diretores, professores, alunos e responsáveis das escolas situadas próximas ao campus universitário da Ilha do Fundão, que integravam o 4º e 5º E-DEC's – Ilha do Governador, Bonsucesso, Mangueiras, Ramos e Olaria (SME, 1993b, p.5).

O documento elucidava que as inscrições seriam realizadas na Sede Campestre da EEFD-UFRJ, sendo necessária aos alunos a comprovação de que estavam regularmente matriculados em uma escola pública municipal, através de um comprovante de matrícula (declaração da unidade escolar, caderneta ou boletim escolar recente (idem, ibidem, p.5).

Carrano relata que a previsão inicial era a realização de inscrições com a oferta de oitocentas vagas, o que foi modificado devido ao anúncio da inauguração do Clube Escolar, pela Diretora da Divisão de Animação Cultural, Cleir Serrado, em reportagem à televisão.

A veiculação do projeto na mídia mobilizou cerca de três mil pessoas – entre mães e crianças – que foram à Sede Campestre da EEFD-UFRJ, ainda durante a madrugada, para a realização da inscrição no clube escolar.

Esse problema foi contornado com a realização das inscrições em duas fases. A primeira fase de inscrição constou da distribuição de senhas para todos os candidatos à participarem do Clube. Na segunda fase foram inscritos mil e setecentos sócios, o que gerou um problema, uma vez que naquele momento o Clube Escolar contava com doze professores, o que permitiria atender novecentos alunos inscritos nas diversas oficinas oferecidas (SME, 1993c, p.17).

A demanda de participação nas atividades desenvolvidas pelo Clube Escolar foi tão marcante que foi noticiada no Jornal de Bairros²⁵ da Ilha do Governador, no dia 8 de agosto de 1993, com o seguinte comentário de Carrano:

²⁵ Caderno de notícias locais dos bairros veiculado semanal no Jornal O Globo.

Apesar de a Secretaria Municipal de Educação ter limitado o número de vagas em 900, foram aceitas as inscrições de 1700 alunos, feitas de 15 a 21 de maio, até o fim do prazo, apesar de haver 900 vagas. Por enquanto, trabalhamos com 12 professores. Se conseguirmos mais 12, os restantes podem fazer aulas de esporte. Todos os inscritos podem participar das atividades culturais a serem programadas, como exibição de vídeos e realização de palestras” ().

Essa notícia nos possibilitou assinalar dois aspectos relevantes relacionados ao Clube Escolar: 1) a grande procura pelo projeto 2) a data de início das atividades do Clube Escolar.

Em relação a pouca oferta de atividades de lazer para a população, já destacamos anteriormente a inexistência de políticas públicas de lazer para os alunos nos horários extra-classe no âmbito municipal e a predominância da compreensão do lazer enquanto um tema de ordem privada/particular.

Em relação ao início das atividades com os alunos das escolas não conseguimos identificar uma data precisa para tal nos documentos oficiais, nem tampouco nas entrevistas realizadas com os profissionais que atuavam naquele período. Entretanto, a partir da fonte jornalística podemos situar que o início das atividades está entre o período de final de maio e início de agosto do ano de 1993.

Esse aspecto é relevante porque poderíamos, inadvertidamente, incorrer no erro de considerar a data do início das atividades com os alunos ou a data de organização do projeto como sendo a data da instituição do Projeto Clube Escolar publicada no Diário Oficial de 23 de dezembro de 1993, decorrente da Resolução nº 517 da Secretaria Municipal de Educação. Entretanto, vale ressaltar que as atividades do Projeto Clube Escolar iniciaram antes da determinação legal, isto é antes da publicação oficial da criação do projeto.

3.2.3) As experiências iniciais do Clube Escolar (1993)

No decorrer do ano de 1993, as atividades do clube escolar foram desenvolvidas conforme estava prescrito no documento “Projeto Clube Escolar Núcleo nº 1”, em formato de oficinas pedagógicas com duas sessões semanais de uma hora e quinze minutos para cada grupo de alunos. As oficinas seriam orientadas por professores da rede municipal de educação e atenderiam a um quantitativo máximo de vinte e cinco alunos.

O documento estabelecia a divisão das oficinas em dois campos culturais: 1) campo da cultura física e esportiva, composto pelas oficinas de voleibol, natação, futebol de campo, futebol de salão e esgrima; e 2) campo da educação estética, com as oficinas de artes cênicas, artes plásticas, música e dança.

Ressaltamos que, já no projeto, havia a previsão de ampliação do projeto com a inclusão de outras oficinas no campo da cultura física e esportiva: ginástica olímpica, capoeira, judô, karatê, basquete, tênis, handebol e atletismo.

Além das oficinas, estava previsto o oferecimento de uma programação cultural aos alunos, que funcionaria através de uma agenda mensal com sessões de vídeo e cinema, debates, apresentação de espetáculos teatrais, musicais e de dança, passeios e oficinas avulsas de criação literária e confecção de brinquedos. Previa-se ainda a criação de um “Espaço cultural permanente” com brinquedoteca, sala de leitura e fitoteca.

A comparação entre os documentos “Projeto Clube Escolar Nº1 – UFRJ” e “Relatório do Clube Escolar do ano de 1993”²⁶, nos possibilitou verificar o que realmente foi realizado dentre as propostas idealizadas, no intervalo de tempo entre o início das aulas e o término do ano letivo no clube escolar.

²⁶ O Relatório do Clube Escolar Fundão de 1993 é um documento avaliativo do funcionamento do clube naquele ano, que constava de relatórios da coordenação geral, da coordenação administrativa e da coordenação pedagógica.

Estava prevista a instalação da sede do clube no prédio da Sede Campestre da EEFD-UFRJ, situada no Campus da Ilha do Fundão, com as atividades e oficinas pedagógicas sendo desenvolvidas no prédio principal da EEFD e no conjunto da sede campestre, que contava com

- Pavilhão da Sede Campestre (2 salas de administração, salão de atividades, sala de material, almoxarifado, recepção, bar, vestiário masculino-alunos, vestiário masculino-professores, vestiário feminino-alunas, vestiário feminino-alunas);
- 1 pista de atletismo;
- 1 quadra de Tênis;
- 1 quadra de Futebol de Salão com iluminação;
- 1 quadra polivalente de Basquete e Volei com iluminação;
- 1 campo de Futebol Gramado (a ser recuperado);
- 1 campo de Futebol de Saibro;
- Estacionamento (SME, 1993 b, p.5).

O clube escolar foi instalado no local previsto, entretanto o estado de conservação do conjunto da Sede Campestre não era satisfatório. O relatório aponta os principais problemas relativos a infra-estrutura com os quais os professores tiveram que conviver nesse início da experiência: 1) as goteiras no telhado impediam a realização de atividades em dias de chuva; 2) as janelas estavam obstruídas; 3) as portas e fechaduras teriam que ser trocadas para garantir segurança e proteção dos materiais do clube e da EEFD-UFRJ; 4) os banheiros precisavam ser consertados; 5) era necessária reformar a parte elétrica do prédio; 6) havia a necessidade de adequação do piso para a utilização da sala nas oficinas de dança e teatro; 7) era indispensável a instalação de bebedouros (SME, 1993 c, p.2-3).

Além dos problemas relacionados à infra-estrutura do prédio, existiam os problemas relacionados à falta de segurança. O isolamento da sede das demais unidades do campus universitário favorecia a exposição dos professores e alunos a diferentes tipos de violência, que variavam entre tentativas de invasão do prédio, furto de materiais, constante ameaça aos professores e alunos e roubo de automóvel de um professor. O relatório alerta que essa questão deveria “ser tratada como prioridade máxima” (idem, ibidem, p.3)

Os relatos de professores registrados no estudo de Silva (1998) sugeriam que a utilização da Sede Campestre pelo Clube Escolar só era possível devido ao seu estado de abandono e da não utilização da mesma pela EEFD-UFRJ (p.50).

Não bastassem os problemas de infra-estrutura do prédio da Sede Campestre e a exposição à violência, havia também a dificuldade de utilização das demais dependências da EEFD-UFRJ, que era restrita e dependente das sobras de horários das disciplinas da graduação em Educação Física²⁷.

Temos no relatório, especificamente no item referente ao setor administrativo do clube, uma alusão à falta de material para a realização das atividades, o que também foi descrito por Silva (1998)

o primeiro ano de Clube Escolar foi marcado pela precariedade das instalações e de material que se acentuava à medida que os meses se passavam. Ao término desse ano, os professores, trabalhando exaustivamente e, ao mesmo tempo, vendo suas expectativas arrefecerem frente a desmotivação geradas pelas constantes improvisações a que eram obrigados a recorrer (p.49).

²⁷ Temos que considerar que a EEFD-UFRJ recebia, semestralmente, cento e vinte alunos para o curso de Licenciatura em Educação Física, que estudavam em tempo integral, com previsão de conclusão de curso em oito semestres. Ou seja, a EEFD-UFRJ também possuía um quantitativo grande de alunos e turmas, o que dificultava o empréstimo dos espaços físicos tal como o Clube esperava.

De acordo com o relatório, apesar de todas as dificuldades, o clube escolar conseguiu desenvolver todas as oficinas pedagógicas previstas, atendendo a um quantitativo de 613 alunos, sendo distribuídos da seguinte maneira: música (10 alunos), artes plástica (18 alunos), teatro (38 alunos), dança (62 alunos), futebol de campo (45 alunos), futebol de salão (23 alunos), voleibol (132 alunos), natação (282 alunos) e esgrima (3 alunos) (SME, 1993c, p.17).

A equipe também conseguiu realizar nesse período a programação cultural, além das oficinas,, objetivando integrar os alunos na vida cultural da cidade. Essas atividades foram organizadas a partir de sub-projetos como: 1) “A escola vai ao cinema”, realizado através da parceria com a Rio Filmes (empresa de cinema da prefeitura), que possibilitou a ida dos alunos aos cinemas Estação Botafogo (48 assentos), Art Casa-Shopping (40 assentos) e Cinema I (35 assentos); 2) “Vídeo-clube”, com a projeção de filmes na sede do Clube Escolar e com uma média de trinta alunos por sessão; 3) Passeio ao Museu de Belas Artes; 4) Exposição de brinquedos artesanais criados pelos alunos no Projeto Brinquedos e Brincadeiras, realizada em 27 de outubro, no saguão principal do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (SME, 1993c, p.10).

Se considerarmos a procura pelo Clube Escolar no período de inscrição (distribuição de mais de três mil senhas, inscrição de novecentos alunos e existência de lista de espera) o quantitativo final de 613 alunos poderia ser considerado baixo. Entretanto, considerando-se a estimativa inicial de 900 alunos, calculada em função dos recursos existentes, pode-se afirmar que o clube escolar conseguiu atender a quase 70% da quantidade total de alunos prevista, realizando nove oficinas diferentes e as atividades extra-oficinas (programação cultural), ainda que com problemas, durante o segundo semestre de 1993.

Na avaliação final do documento, temos o clube escolar apresentado como uma possibilidade de vir a ser um “centro de lazer por excelência – integrando esporte, arte e cultura – para um grupo de pessoas desassistidas pelo poder público, mas sabidamente

criativas e capazes” (idem, ibidem, p.12). Para que isso se tornasse realidade seria necessária uma maior atenção aos problemas surgidos e às sugestões elaboradas²⁸ ao longo do documento pela Divisão de Animação Cultural.

Por que o Clube Escolar Fundão, que foi projetado para ser um projeto piloto e modelo de uma possibilidade de ampliação da jornada escolar pela perspectiva do lazer, passou por tantas dificuldades?

Entre outras explicações encontra-se o fato de que ele deixou de ser o único clube escolar. O impacto causado na ocasião das inscrições no Clube Escolar Fundão comprometeu a proposta inicial de fortalecimento e consolidação de um projeto piloto,, levando à expansão da experiência, ainda frágil, por toda a rede.

4) O projeto piloto do Clube Escolar Fundão e a expansão dos clubes escolares: os embates e as consequências

Essa seção inicia-se com uma tentativa de resgatar alguns elementos para a composição do contexto histórico que influenciou a passagem do clube escolar de um projeto piloto a uma proposta a ser expandida.

Conforme indicamos anteriormente, Paulo Carrano foi convidado para implementar um projeto de lazer para os estudantes da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Para que realizasse tal função foi-lhe oferecida a chefia da Divisão de Animação Cultural. Por questões políticas²⁹, o professor recusa o cargo, mas se compromete em montar e desenvolver

²⁸ As principais sugestões são: resolução dos problemas de infra-estrutura na Sede Campestre, ações que coibissem a violência no entorno da sede, aumento do quadro docente de modo que as oficinas fossem oferecidas nos dois turnos e alocação das matrículas dos professores no clube escolar, disponibilizar materiais pedagógicos para a realização das atividades

²⁹ Carrano aponta, em entrevista, que tinha sido colaborador de outro candidato que perdeu a eleição e não se sentiria bem assumindo um cargo técnico na secretaria.

o projeto, assumindo o cargo de Diretor Geral do Programa Clube Escolar. Diante da circunstância, o convite para dirigir a Divisão de Animação Cultural foi feito à professora Cleir Serrado que assumiu a função.

Como o Projeto Clube Escolar estava situado no âmbito da Divisão de Animação Cultural da Secretaria de Educação, ficou a ela subordinado.

Silva (1988) sinalizou que houve incompatibilidades entre as duas instâncias, explicitando que a diretora da Divisão de Animação Cultural se mostrou “simpática a idéia do projeto, mas se contrapõe ao seu conteúdo” (SILVA, 1998, p.55). Tal situação foi confirmada por Carrano ao relatar que

a diretora (Cleir Serrado) se encantou com a proposta do clube escolar, mas não entendeu a proposta de democracia que nós queríamos dar ao clube. A idéia de que o clube chegasse a ter um conselho deliberativo de jovens e crianças que pudessem decidir aquilo que pode ser decidido por jovens e crianças³⁰.

Para Carrano o clube escolar deveria crescer com consistência, e não foi por acaso que as dependências da EEFD-UFRJ, na Ilha do Fundão, foram escolhidas para abrigar o projeto piloto. De certa maneira, tanto a comunidade da Maré como a comunidade acadêmica, já haviam vivenciado uma experiência similar – o CILC-Maré e o PLAC. O clube escolar poderia

caminhar bem no Fundão, testando metodologias, formando professores e invertendo, por exemplo, a sequência inicial de mais dupla regência e quase nenhum professor com matrícula (...) porque o professor que não está lotado no clube não tem vínculo, não faz raiz, não cria raiz

³⁰ Entrevista realizada com Paulo Carrano no dia 07/09/2009.

Parece-nos clara a intenção de consolidar uma experiência educativa por intermédio do lazer dos alunos das escolas municipais a partir do vínculo do professorado ao projeto clube escolar.

Entretanto essa proposta pautada na necessidade de suprir a carência de uma política pública de lazer através de uma educação para e pelo lazer, não foi assumida pela Divisão de Animação Cultural.

Essa incompreensão ou desconhecimento da proposta inicial fez com que Carrano afirmasse que a Divisão de Animação Cultural não havia entendido a filosofia do clube escolar, que foi lida como “mais um projeto de ocupação do tempo livre de crianças pobres”. Esse olhar divergente poderia caracterizar o clube escolar como um projeto assistencialista, quando a pretensão era ser uma proposta, nas palavras de Carrano, “revolucionária”.

O episódio da divulgação das inscrições na mídia televisiva, já abordado anteriormente, explicitou ainda mais as divergências entre a direção do projeto e a direção da Divisão de Animação Cultural. Entretanto esse fato evidenciou a potencialidade do projeto, pela capacidade de aglutinação de alunos num projeto e pela possibilidade da Divisão de Animação Cultural voltar a ocupar um lugar de destaque no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

Devido a isso, a proposta de criação de dois projetos pilotos, em realidades diferenciadas, durou pouco tempo frente à possibilidade de expansão do projeto a todos os E-DEC's, o que poderia gerar uma grande repercussão política.

Foi então que enquanto se iniciavam as atividades do Clube Escolar Fundão³¹, foram inaugurados, o Clube Escolar Cidade de Deus e o Clube Escolar Pavuna em semanas

³¹ O Clube Escolar n] 1 – Ilha do Fundão ficou, com o tempo, sendo chamado de Clube Escolar Fundão.

subseqüentes. De acordo com o “Relatório de Avaliação do Clube Escolar Cidade de Deus – 1993”, as aulas daquele núcleo iniciaram-se em 9 de agosto de 1993 (SME, 1993d, p.1). Não conseguimos identificar a data do início das atividades do Clube Escolar Pavuna.

Os embates e divergências que se seguiram fizeram com que Carrano se afastasse da Direção Geral do Clube Escolar. Em suas palavras:

Eu coordenador do clube, autor do projeto, sendo atropelado pelo ritmo que a secretaria estava dando através dessa diretora de Divisão de Animação Cultural estava dando ao projeto (...) começou a ficar muito brabo (...) um dia eu digo que não vou participar dessa expansão precária, dessa irresponsabilidade de avisar no jornal, na imprensa e na comunidade que tem um clube e chega lá e não tem estrutura.

Esse relato mostra que outros clubes iniciaram as atividades, mas que houve pouca preocupação com a fase de montagem e preparação de equipe e de organização do clube escolar. Essa afirmação fica comprovada nos relatórios de avaliação dos clubes escolares Cidade de Deus e Pavuna.

Enquanto o relatório do Clube Escolar Cidade de Deus cita “a falta de material básico para as aulas: música (flautas, teclados, violão), dança (som), artes plásticas (material variado) e teatro (gravador, som)” (SME, 1993d, p.1), e a evasão dos professores “quando perceberam que estavam perdendo alunos” (idem, ibidem, p.2), o relatório do Clube Escolar Pavuna aponta, principalmente, a falta de adequação do espaço como o maior problema que aparece no documento da seguinte maneira: “não pode ser utilizado na sua plenitude, em virtude da má conservação do prédio e falta de manutenção das instalações” (SME, 1993e, p.1).

Silva (1998) assinala que a proposta da diretora da Divisão de Animação Cultural era de abrir de seis a oito clubes escolares por ano, enquanto Carrano defendia a consolidação do projeto para que pudesse crescer com segurança (p.55). Comparando com o Programa dos

CIEPs, podemos perceber que o mesmo também sofreu as consequências de uma expansão rápida em detrimento da consolidação da experiência (CAVALIERE, 2002).

Diante do quadro exposto, Carrano solicitou, no segundo semestre de 1993, seu desligamento da direção geral dos clubes escolares para dedicar-se exclusivamente ao Clube Escolar Fundão, solicitando autonomia à secretária municipal de educação Regina de Assis para dirigir esse clube, mantendo o sentido de uma experimentação piloto.³².

O pedido foi aceito. Mas os conflitos entre a direção do Clube Escolar Fundão com a diretora da Divisão de Animação Cultural permaneceram. Nas palavras de Carrano: “o clube estava funcionando, e um dia eu chego e encontro os meus arquivos revirados, as fichas reviradas, porque a diretora da divisão esteve lá e disse que ia fiscalizar o clube, ia ver se estava funcionando direito ou se não estava”.

Tal ação resultou numa carta de Carrano pedindo desligamento do Projeto que foi entregue a Secretária de Educação. Segundo ele, o teor da carta explicitava

que não tinha mais condições de prosseguir, que eu fiz uma proposta conciliatória e pretendia continuar colaborando, mas que esse tipo de comportamento agressivo, invasivo, eu não toleraria. Mas que ia torcer para o projeto que não era mais meu, que era da prefeitura, que era do município, que tivesse sucesso.

O pedido de desligamento de Carrano não foi aceito pela secretária de educação, Regina de Assis, que exonerou a diretora da Divisão de Animação Cultural, e pediu a Carrano para que aceitasse, dessa vez, a direção do Departamento de Animação Cultural.

Segundo Silva (1998), a partir daí as ações do Departamento de Animação Cultural buscaram consolidar o projeto no plano político e pedagógico, sendo as principais: 1)

³² Trecho retirado da entrevista com o professor Paulo Carrano, realizada em 07/09/2009.

captação de verbas para o projeto; 2) incremento nos estudos; 3) criação do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Lazer e Educação (NEPLE); 4) criação de Conselhos Deliberativos; 5) criação de outros núcleos (p.56).

Uma das primeiras conquistas dessa nova fase foi a publicação da Resolução nº 517/93 no Diário Oficial do Rio de Janeiro de 28 de dezembro de 1993, que instituiu o Programa Clube Escolar “em caráter complementar ao ensino regular ampliando, para o tempo de lazer, o atendimento educacional dos alunos da rede pública municipal de 1º grau”³³ (DIÁRIO OFICIAL DO RIO DE JANEIRO, 1993). Essa resolução publicada em Diário Oficial, era muito importante pois assegurava credibilidade ao projeto junto à rede municipal de educação.

No início do ano de 1994 foi implantado o Clube Escolar Engenho de Dentro, no Hospital Psiquiátrico Pedro II, especificamente em uma área que estava desativada – o Pavilhão Braule Ointo (SME, 1994, p.7).

Ainda nesse período foi criado o Departamento de Lazer e Educação (DLE) dentro da estrutura do Departamento Geral de Ação Cultural (DGAC), com o objetivo de cuidar especificamente do Projeto Clube Escolar. Esse departamento tinha por objetivo criar uma política de valorização do tempo livre, como também conferir autonomia de ação para a implantação do projeto Clube Escolar.

O Departamento de Lazer e Educação possibilitava maior autonomia na administração do projeto Clube Escolar visto que possuía verba própria e a independência de um Departamento, o que garantia a realização de ações como organização de eventos, cursos e seminários, escolha das direções dos clubes escolares e abertura de novos núcleos (SILVA, 1998, p.69).

³³ No próximo capítulo trataremos com maior atenção a Resolução SME 517.

Entretanto o Relatório do Programa Clubes Escolares de 1994 relatou que a verba destinada ao Programa Anual de Trabalho (PAT) foi suspensa, ficando o clube escolar sem verba própria, e sendo “atendido, urgentemente, com crédito do Gabinete da secretária de Educação” (SME, 1994b, p.1). Ou seja, o DLE não recebeu o orçamento previsto para 1994, ficando dependente da destinação de verba pela secretária de educação. Por outro lado, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) possibilitou a aquisição da “maior parte” do material permanente para os clubes escolares.

O Núcleo de Estudos e Pesquisa em Lazer e Educação (NEPLE), inaugurado no início de 1995, e subordinado ao DLE, também foi uma conquista para os clubes escolares porque as discussões entre os professores sobre as temáticas referentes ao Clube Escolar possibilitaram um maior embasamento teórico sobre o Clube Escolar, em concomitância com a formação em serviço dos professores. As reuniões do NEPLE ocorriam semanalmente com a participação dos professores e coordenadores dos clubes escolares, e inicialmente, tematizaram a prática pedagógica desenvolvida no clube (SILVA,1998). A partir de meados de 1995 as ações do NEPLE não tiveram mais o mesmo impacto, uma vez que se limitavam ao “gerenciamento dos problemas cotidianos” (p.69).

Enfim, a ampliação do número de Clubes Escolares não foi uma proposta prevista na elaboração do projeto, visto que havia a perspectiva de ficar um período maior de tempo realizando um projeto piloto, porém foi ela que possibilitou ao Clube Escolar avançar ao ponto de ser criado um Departamento na estrutura da SME para cuidar exclusivamente do Clube Escolar.

No próximo capítulo desenvolveremos a análise dos documentos relacionados ao Clube Escolar, e no capítulo posterior será realizada a análise das entrevistas que realizamos com profissionais que atuaram nos clubes escolares em suas diversas dimensões.

CAPÍTULO 4

Análise Documental

Neste capítulo, analisaremos a documentação oficial relacionada ao Clube Escolar da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, no período de 1993 a 2007.

Num primeiro momento, trataremos da Resolução SME nº 517/1993, que criou o Clube Escolar, institucionalizando-o na esfera da Secretaria de Educação.

Posteriormente, analisaremos os documentos anuais chamados “Circular Conjunta EDGRH” relativos ao período de 1995 a 2002. Esses documentos norteavam as ações do Clube Escolar, depois da extinção do Departamento de Lazer e Educação, em 1995 e, sua subsequente subordinação ao Departamento Geral de Educação (E/DGED).

Em seguida focalizaremos os procedimentos administrativos das Unidades de Extensão – Clube Escolar de 2003 a 2007. Analisaremos ainda a Lei Municipal nº 2619, de 16 de janeiro de 1998, que dentre outras determinações, criou essas unidades, denominadas Unidades de Extensão Educacional – Clubes Escolares, Núcleos de Artes e Pólos de Educação pelo Trabalho.

1) A resolução nº 517 da SME / RJ

A publicação da Resolução SME nº 517/93 no Diário Oficial do Rio de Janeiro, ao fim do ano de 1993, possibilitou que o, até então “projeto” Clube Escolar fosse restabelecido como Programa Clube Escolar, com uma normatização própria, possibilitando representatividade e credibilidade junto a Secretaria Municipal de Educação.

O clube escolar não era mais um projeto isolado, elaborado por um professor da rede. A resolução trouxe ao projeto a institucionalidade e a dimensão pública pretendida desde sua fase inicial. Como projeto da Secretaria Municipal de Educação, o clube escolar ganhou o status de um projeto que objetivava a ampliação do tempo de lazer dos alunos matriculados na rede municipal.

Antes da promulgação da Resolução que instituiu o Clube Escolar, o projeto caminhou por algumas instâncias legais. Não foi nosso objetivo analisar todos os caminhos percorridos pelo documento, entretanto, o acesso ao documento da Assessoria Jurídica da Câmara Municipal do Rio de Janeiro nº 496/93³⁴ possibilitou que conhecêssemos a fundamentação jurídica utilizada para a criação de uma base legal específica para a instituição do Clube Escolar, ancorada na Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, especificamente em seus artigos 120, 123 e 384.

O artigo 120³⁵, em seu inciso I, prevê que é da competência do Secretário Municipal “exercer a orientação, coordenação e supervisão dos órgãos e entidades da administração municipal na área de sua competência e referendar os atos e decretos assinados pelo Prefeito”. Em outras palavras, responsabilizava a Secretária Municipal de Educação pela orientação, coordenação e supervisão do Clube Escolar após a sua regulamentação.

O artigo 123³⁶ estabelece que “a criação, estruturação e atribuições das Secretarias Municipais” deve ser realizada a partir de leis. No caso do Clube Escolar, era possível a criação de uma lei específica para sua instituição, visto que se tratava da incorporação de um projeto educacional ao Departamento de Animação Cultural, o que, de certa maneira, alterava a estruturação da Secretaria Municipal de Educação.

Já o artigo 383³⁷ da Lei Orgânica do Município estabelecia que “a promoção de práticas desportivas e de lazer, formais e não formais, inclusive para pessoas portadoras de deficiências, como direito de cada cidadão” é atribuição do Município. O Clube Escolar era um projeto que trataria a questão do lazer por intermédio dos esportes, logo era um projeto educacional que poderia ser desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação.

O documento da Assessoria Jurídica também sugeriu algumas modificações no corpo do texto antes da promulgação da lei. Ao invés de “inexistência de uma política, no âmbito da

³⁴ Documento da Assistência Jurídica da Câmara Municipal do Rio de Janeiro nº 496/93 encaminhado ao Gabinete da Secretária de Educação em 12 de novembro de 1993.

³⁵ O artigo 12º da Lei Orgânica Municipal faz parte da seção que trata dos Secretários do Prefeito e de suas atribuições na organização do Poder Executivo.

³⁶ Assim como o artigo 12º da Lei Orgânica Municipal, esse artigo é parte integrante da seção que trata dos Secretários do Prefeito e de suas atribuições na organização do Poder Executivo.

³⁷ O artigo 383 da Lei Orgânica Municipal trata do desenvolvimento e fomento de Políticas Municipais na esfera do Esporte e do Lazer.

SME, para ocupação do tempo de lazer” propôs “a necessidade de uma política, no âmbito da SME, para ocupação do tempo de lazer”. Outra alteração estava relacionada ao artigo 1º, onde se lia “criar, vinculado à Divisão de Animação Cultural, o Programa Clube Escolar” passou a ser “instituir, vinculado à Divisão de Animação Cultural, o Programa Clube Escolar”, justificando que criar teria uma conotação de criação de cargos e órgãos.

Aos vinte e oito de dezembro de 1993 foi promulgada a Resolução SME nº 517. O documento apresentou, inicialmente, justificativas para a implementação do projeto no âmbito da SME, pautadas na compreensão do lazer enquanto “um direito social do cidadão”, e no dever do poder público de incentivá-lo “como forma de promoção social”, apoiados na Constituição Federal Brasileira e na Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro.

Em relação à lei federal, a Resolução SME nº 517 citou o artigo 217, destinado ao Desporto, que, em seu parágrafo 3º, afirmava que o “Poder Público incentivará o lazer, como forma de promoção social” (BRASIL, 1988, p. 146). Já em relação à lei municipal, a resolução citou o artigo 382, na qual “O desporto e o lazer constituem direitos de todos e dever do Município, assegurados mediante políticas sociais e econômicas que visem ao acesso universal e igualitário às ações, às práticas e aos serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (RIO DE JANEIRO, 1990).

Outras justificativas foram utilizadas no texto da Resolução SME nº 517, como: 1) a utilização do tempo livre como uma possibilidade de “construção da consciência da cidadania e do desenvolvimento comunitário”; 2) a necessidade de formulação de uma política para a ocupação do tempo livre dos alunos matriculados na rede pública municipal no âmbito da SME.

Em relação às justificativas utilizadas para a implantação do Clube Escolar percebemos que não houve mudanças significativas em relação ao “Projeto Clube Escolar – versão preliminar” e “Projeto Clube Escolar – Núcleo nº 1 – UFRJ”.

Após as justificativas, a Resolução apresentou dez artigos referentes às questões dos objetivos, organização e funcionamento do Clube Escolar.

O artigo 1º apresentou o Clube Escolar como uma proposta de complementação do ensino regular, através da ampliação do atendimento educacional dos alunos da rede pública municipal de 1º grau em seus tempos de lazer. Esse mesmo artigo vinculou o Clube Escolar à Divisão de Animação Cultural.

Nesse mesmo artigo, temos a proposta de ampliação do atendimento educacional na perspectiva de lazer. É relevante salientar a pouca tradição brasileira em desenvolver projetos educativos de lazer. Victor Melo³⁸ (2007) relata que as discussões relacionadas à temática do lazer no Brasil ampliaram-se no âmbito das universidades na década 1970, sistematizando-se a partir da década de 1980, com a organização de grupos de pesquisa, realização de eventos científicos e publicação de artigos e livros. O autor descreve ainda que uma das primeiras experiências em lazer no âmbito escolar foi a dos Centros Integrados de Educação Pública através da animação cultural.

O artigo 1º da Resolução determinou, também, que o Programa Clube Escolar estaria alocado no Departamento de Animação Cultural, resquício do Programa dos CIEPs na estrutura da SME, conforme já apontado por nós.

O artigo 2º da resolução caracterizou os Clubes Escolares como “centros inter-escolares”, que associariam os alunos matriculados na rede pública municipal de educação que voluntariamente desejassem participar do projeto. Os Clubes Escolares eram considerados centros inter-escolares, isto é, centros de lazer que atenderiam aos alunos das escolas de seu entorno.

O fato do Clube Escolar não ser tratado como uma escola ou unidade escolar e sim como uma instituição educacional para a promoção de lazer dos alunos, o diferenciava, por exemplo, dos CIEPs, que haviam trazido a questão do lazer, tanto estudantil como comunitário, para dentro da escola, modificando, assim, a função social da escola.

Outro ponto abordado no artigo 2º foi a possibilidade do aluno se inscrever a partir de sua própria vontade, o que pretendia contribuir para a autonomia dos alunos e para o exercício da escolha.

O artigo 3º fez referência aos documentos exigidos aos alunos para a associação nos Clubes Escolares, que eram: 1) o comprovante de matrícula em uma escola da rede municipal; 2) a declaração de compatibilidade de horário emitida pela escola de origem; 3) a autorização de pais ou responsáveis.

³⁸ Maiores Informações: MELO, Victor. Animação Cultural: um ponto de vista desde o Brasil. (IN) Revista Red Iberoamericana da Animación Sociocultural, Ano 1, número 1, Out 2006/ Abril 2007. WWW.lazer.eefd.ufrj.br/animadorsociocultural/docs/pdf/ac101.pdf

A orientação para a promoção das atividades por pessoal capacitado possibilitou compreensões diferenciadas; se por um lado, podia ser compreendida a necessidade da formação continuada para os professores que atuavam na perspectiva do lazer, por outro, possibilitaria a atuação no clube escolar de profissionais que não eram professores da rede municipal, bastando serem capacitados para tal. Vale lembrar que no “Projeto Clube Escolar Núcleo nº 1 – UFRJ” estava previsto a atuação de professores e alunos da EEFD-UFRJ.

A exigência de um calendário diversificado de programação cultural anunciou a vocação do Clube Escolar para uma intervenção pedagógica que considerasse tanto a cultura do aluno como também a cultura universal em diferentes áreas de conhecimento. Dessa maneira, as atividades tinham a intenção de possibilitar aos alunos a experimentação de diferentes vivências culturais.

O artigo 4º trouxe a questão da auto-organização dos alunos em seus tempos livres. Os Clubes Escolares tinham a perspectiva de educar para o lazer, ou seja, através das atividades desenvolvidas no Clube Escolar os alunos poderiam ser capazes de se auto-organizar em seus tempos de lazer em outros espaços ao longo de suas vidas.

O artigo 5º determinou que a Coordenação Geral do Clube Escolar deveria ser exercida pelo Diretor de Animação Cultural, possivelmente com o objetivo de evitar possíveis conflitos entre o Coordenador Geral do Clube Escolar e a Direção da Divisão de Animação Cultural, como já ocorrera antes.

Outro aspecto do artigo 5º trata da seleção e indicação dos diretores de cada Clube Escolar pela Divisão de Animação Cultural, em consonância com o Departamento Geral de Ação Comunitária. Esses diretores dos Clubes Escolares seriam requisitados na rede pública municipal e lotados na escola mais próxima ao clube escolar. Essa ação possibilitou que o Diretor de Animação Cultural selecionasse o coordenador de cada núcleo, com relativa autonomia.

O artigo 6º dispôs sobre o quantitativo de professores requisitado para cada Clube Escolar que deveria ser definido pela Divisão de Animação Cultural em conjunto com o Departamento Geral de Ação Comunitária. Após a constatação da demanda, previa-se a consulta ao Departamento de Administração (E/DAD) sobre a disponibilidade de pessoal em cada Departamento de Educação e Cultura (E/DEC).

É perceptível, nos artigos 5º e 6º, a preocupação de desenvolvimento de ações conjuntas pela Divisão de Animação Cultural e o Departamento Geral de Ação Comunitária, o que era favorável no sentido de evitar conflitos entre os setores da SME-RJ.

O artigo 7º tratou da estrutura administrativa básica dos Clubes Escolares, determinando que em cada Clube Escolar houvesse: “a) 01 (hum) diretor; b) 01 (hum) diretor-adjunto; c) 01 (hum) encarregado de secretaria por turno; 01 (hum) servente para cada 05 (cinco) dependências de uso coletivo; e) 01 (hum) datilógrafo por turno”.

O artigo 8º determinou os espaços onde os Clubes Escolares poderiam funcionar. Estava previsto que funcionariam em prédios próprios da Prefeitura e em espaços de terceiros “sob a forma de comodato”. Ficava claro, dessa maneira, que a SME não destinaria verbas para a alocação dos Clubes Escolares.

O artigo 9º dispôs sobre a possibilidade de criação de normas complementares para o cumprimento dessa resolução e da normatização do funcionamento dos Clubes Escolares. E o artigo 10º determinou que a resolução entrasse em vigor a partir da data de publicação em Diário Oficial.

Observamos que a Resolução SME nº 517/93, foi uma espécie de resumo dos documentos “Projeto Clube Escolar – versão preliminar” e “Projeto Clube Escolar – Núcleo nº 1 – UFRJ”. Se por um lado, o recorte de tais documentos poderia levar a interpretações diferentes daquelas da concepção original do Clube Escolar, devido aos limites de redação de uma lei, por outro lado, parece evidente que a Resolução representava uma chance de consolidação e reprodução da idéia do Clube Escolar.

2) A organização e funcionamento dos Clubes Escolares segundo as Circulares Conjunta do Departamento Geral de Educação (EDGED) e Departamento Geral de Recursos Humanos(EDGRH)

No ano de 1995 a Secretaria Municipal de Educação realizou mudanças em sua estrutura, influenciando significativamente o funcionamento dos Clubes Escolares.

Se na Resolução SME nº 517 de 1993 o Clube Escolar é instituído subordinado à Divisão de Animação Cultural, com a criação do Departamento de Lazer e Educação, a

Divisão de Animação Cultural é extinta e o Clube Escolar fica sob a responsabilidade do novo departamento.

Com a reestruturação da SME, quem é extinto é o Departamento de Lazer e Educação, ficando o Clube Escolar sob a responsabilidade do Departamento Geral de Educação. Nessa reorganização, as ações do Departamento extinto ficam subordinadas à Educação Física curricular (SILVA, 1998)

Com essa reorganização, o Clube Escolar que era um projeto que trabalharia as atividades dos alunos em seus tempos de lazer ficou subordinado ao setor que tratava da educação física nas escolas. Ou em outras palavras, seria um programa educacional que funcionaria fora do âmbito escolar, porém sendo dirigido por quem também pensava as atividades escolares.

Silva (1998) afirma que a incorporação do Projeto Clube Escolar ao Departamento Geral de Educação evidenciou o objetivo da Secretaria de Educação de vinculá-lo, não somente ao setor da Educação Física Curricular, mas também à instituição escola. Em seu entendimento, esse procedimento ignorava “a historicidade, a dinâmica própria de cada um desses espaços e sua relação com a totalidade social em que ambos estão inseridos” (p.73).

Carrano afirma que a tentativa de escolarizar as atividades do clube escolar, na verdade, tem uma origem na idéia de que cabe a Secretaria Municipal de Educação cuidar das escolas. Então Carrano questiona se não estamos limitando a área de atuação dessa secretaria na questão escolar, nesse caso propõe a utilização da nomenclatura “Secretaria Municipal de Educação Escolar”.

Em 1992, a estrutura administrativa da SME³⁹ possuía o Departamento Geral de Administração Escolar, o Departamento Geral de Ensino e o Departamento Geral de Ação Comunitária. Em 1995, com a reestruturação departamental, a estrutura administrativa da SME-RJ⁴⁰ ficou arrumada da seguinte forma: Departamento Geral de Infra-Estrutura, Departamento Geral de Administração, Departamento Geral de Educação e Departamento Geral de Recursos Humanos. Nessa nova configuração, onde estaria o Departamento Geral de

³⁹ Ver anexo 1 – Estrutura Administrativa da SME/RJ (1992).

⁴⁰ Ver anexo 2 – Estrutura Administrativa da SME/RJ (1995).

Ação Comunitária? Poderíamos supor que esse departamento estaria contemplado no âmbito do Departamento Geral de Educação, contudo seria necessário que esse não tratasse apenas de questões escolares.

A partir das mudanças, o Clube Escolar deixa de ter verbas próprias e todas as decisões a ele relativas devem passar pela coordenação de Educação Física escolar (SILVA, 1998, p.70)

Podemos considerar a falta de verba própria e a falta de autonomia em relação ao Clube Escolar como as perdas mais significativas do Programa Clube Escolar. Entretanto, outras medidas que foram tomadas comprometeram o funcionamento do Clube Escolar, como: a extinção do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Lazer e Educação, a redução no quantitativo de recursos humanos administrativos e pedagógicos, o aumento no número de alunos por oficinas, e a excessiva preocupação estatística em relação ao Clube Escolar pela SME (SILVA, 1998).

A partir desse contexto, foram elaboradas anualmente as Circulares Conjuntas EDGED e EDGRH, que tratavam da organização e funcionamento dos Clubes Escolares e Núcleos de Artes. A seguir faremos uma análise desses documentos nos anos de 1995 a 1997 considerando apenas o nosso objeto de estudo – Clubes Escolares.

2.1) A Circular Conjunta EDGED/EDGRH N° 6 / 1995

O documento, datado de 27 de dezembro de 1995, trata o Clube Escolar, juntamente com o Núcleo de Artes, como um programa de extensão educacional, ainda que houvesse, até aquele momento, nenhuma lei que normatizasse um Programa de Extensão na SME-RJ. Segundo o documento o programa de extensão escolar objetivava “ampliar as oportunidades de participação dos alunos da Rede Municipal em atividades artísticas e desportivas” (SME, 1995).

Além disso, nessa Circular, o termo lazer é suprimido tanto dos objetivos do Clube Escolar, como do restante do documento. Portanto, o primeiro documento que tratou do Clube Escolar após as modificações departamentais na SME retirou a questão do lazer da pauta dos Clubes Escolares, e confirmou, de certo modo, a inclinação para a aproximação do projeto à escola.

No item *organização dos clubes escolares*, a Circular definiu que sua coordenação e almoxarifado deveriam estar localizados em escolas públicas municipais selecionadas pela Coordenação dos Programas de Educação Física, Esportes e Lazer e Linguagens Artísticas (EDGED/DEF) em conjunto com as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's)⁴¹.

O documento contemplou outros dois pontos relevantes: 1) a utilização de espaços alternativos, tanto de órgãos governamentais como de órgãos não-governamentais para a prática artística e esportiva; 2) os coordenadores das unidades de extensão seriam os responsáveis pelos bens inventariados.

Essa determinação que tratava da coordenação e almoxarifado possivelmente causou embaraço em relação aos núcleos UFRJ e Engenho de Dentro, ambos localizados fora do ambiente escolar, respectivamente na Escola de Educação Física e Desportos e no Hospital Psiquiátrico Pedro II. Como realizar uma atividade num espaço físico e ter o almoxarifado em uma escola próxima? Quem realizaria o transporte desses materiais? Como entrar e sair da Escola de Educação Física, por exemplo, com materiais esportivos que necessitariam ser catalogados diariamente? O mais provável é que as sedes desses dois Clubes não cumpriram tal determinação.

O documento previu ainda que a *supervisão e avaliação do Clube Escolar* seriam realizadas pela equipe da Divisão de Educação (DED) da CRE em trabalho conjunto com a equipe responsável pelo programa em nível central. A cada semestre os Coordenadores dos Clubes deveriam organizar relatórios avaliando e replanejando, quando necessário, as atividades desenvolvidas. Esses relatórios seriam avaliados pelo Diretor da DED e pelos coordenadores do Programa em nível central.

Podemos verificar o aumento do controle dos órgãos centrais e das CREs sobre o Clube Escolar através de uma periodicidade menor para a realização de relatórios das atividades desenvolvidas. Essa ação significava, também, um aumento do trabalho relacionado às questões administrativas.

Em relação ao *atendimento aos alunos*, estava previsto que os alunos poderiam se inscrever no Clube se demonstrarem interesse por tal, e efetuada essa etapa receberiam um crachá de identificação. Cada aluno poderia estar inscrito em até três modalidades esportivas

⁴¹ As Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) substituíram os Distritos de Educação e Cultura (DECs) em 1995.

e/ou artísticas concomitantes. Em cada modalidade o professor regente da modalidade deveria realizar o controle da frequência dos alunos.

O documento fixou um *quantitativo mínimo de alunos por modalidades* de acordo com as especificidades de cada atividade artística e esportiva, como veremos na tabela abaixo.

Atividade Artística ou Desportiva	Número de alunos
Futebol de campo	25
Futebol de Salão	25
Voleibol	25
Handebol	25
Basquetebol	25
Natação	25
Capoeira, Judô, Karatê, Jiu-Jitsu	20
Dança	25
Artes Cênicas	15
Artes Plásticas	15
Canto Coral	25
Flauta Doce	15
Violão / Teclado	8
Xadrez	15
Esgrima	10
Ginástica Olímpica, Rítmica	20
Atletismo	15

Fonte: Circular Conjunta EDGED/EDGRH Nº 6 / 1995

Essa determinação representa uma importante mudança no funcionamento do Clube Escolar em contraste com a proposta inicial do Clube Escolar que, ao contrário, previa um quantitativo máximo de 25 alunos por atividade. Ao estipular um quantitativo mínimo nas oficinas, o documento incutiu nos professores a responsabilidade pela manutenção das turmas cheias, e ao mesmo tempo incutiu a constante sensação de insegurança devido a uma possível evasão de alunos que causaria o fechamento de sua oficina.

As atividades incluídas nos Clubes Escolares que não estavam previstas no quadro acima deveriam ter um quantitativo mínimo de alunos estabelecido pela Direção da DED/CRE e pela direção do programa EDGED/DEF em comum acordo.

Em relação ao *peçoal em exercício*, a Circular previu que o Clube Escolar teria uma equipe de direção formada por um Coordenador e um adjunto de direção que teriam suas matrículas lotadas e/ou cedidas na escola/sede.

A equipe de professores seria composta de acordo com o número de alunos matriculados e respeitando o quantitativo mínimo de alunos por oficinas. Cada professor teria sob sua responsabilidade um mínimo de quatro turmas. Esse aspecto reforçava a sensação de insegurança vivida pelos professores em relação a uma possível saída de alunos de sua oficina, o que poderia acarretar na extinção da mesma e em seu afastamento do Programa.

A preocupação dos professores em relação ao afastamento do Clube Escolar estava, entre outros aspectos, relacionada a perda financeira mensal decorrente das horas extras trabalhadas, pois essa era uma outra determinação prevista. Os professores do Clube Escolar seriam admitidos em regime de Dupla Regência concedida pela CRE mediante a solicitação do Coordenador do Clube Escolar, via ofício. Se o professor não atendesse os requisitos previstos na Circular, a sua Dupla Regência poderia ser cortada.

Em relação à seleção da equipe do Clube Escolar, o coordenador seria selecionado “em ação integrada pela CRE e pelo EDGED/EF”, enquanto que os professores seriam selecionados pelo coordenador da unidade juntamente com a CRE e o EDGED/EF.

Retomando a Resolução nº 517 de 1993, que instituiu o Clube Escolar, vemos que houve um decréscimo na equipe do Clube Escolar, pois aquele documento previa dois encarregados de secretaria (um por turno), um servente para cada cinco dependências e dois datilógrafos (um por turno). A Circular Conjunta de 1995 fez com que o coordenador e o adjunto assumissem a função do encarregado de secretaria e do datilógrafo, e considerou que

os serventes das escolas que tivessem Clubes Escolares poderiam prestar seus serviços nos mesmos, uma vez que estavam localizados nas escolas onde os funcionários trabalhavam. As unidades que funcionavam fora de escolas, como o Clube Escolar Fundão e o Clube Escolar Engenho de Dentro, não tiveram nenhuma menção em relação aos funcionários responsáveis pela limpeza dos mesmos.

Em se tratando da duração das atividades, o documento estabeleceu que cada oficina tivesse a duração de uma hora, sendo oferecidas duas vezes por semana.

Em relação à formação dos professores em atividades no Clube Escolar, foi exigida a formação em Educação Física ou Educação Artística, sendo permitida a atuação da categoria Professor II⁴² desde que estes possuíssem a formação em Educação Física ou Educação Artística e que não houvesse Professor I⁴³ em quantidade suficiente para realizar as oficinas.

As funções de Coordenador e Adjunto do Clube Escolar só poderiam ser exercidas por Professor I de Educação Física ou Educação Artística. Entretanto aqueles que já ocupavam a função antes da Circular poderiam permanecer em seu exercício.

Ao tratar da carga horária dos professores definiu que o coordenador e o adjunto cumpririam uma carga horária de quarenta horas semanais, e os professores uma jornada de dez horas semanais ou doze tempos de atividades com os alunos, e mais quatro horas de Centro de Estudos, perfazendo um total de quatorze horas semanais.

Nesse ponto específico cabe um destaque sobre a diferença entre a jornada de trabalho nos Clubes Escolares e nas escolas. A carga horária do Professor I nas escolas era de dezesseis horas semanais, sendo doze horas com turmas e quatro horas em Centro de Estudos, ou seja, numa dupla regência em Clube Escolar o professor trabalharia menos duas horas semanal com alunos.

O último aspecto tratado no documento se refere ao período de férias da equipe dos Clubes Escolares. Ficou determinado que os professores teriam direito às férias escolares,

⁴² Professor II é a designação utilizada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para os professores que atuam no 1º Segmento do Ensino Fundamental, e que podiam ingressar na Rede, na ocasião, com uma formação mínima de Segundo Grau (hoje Ensino Médio) com ênfase na Formação de Professores - Modalidade Normal.

⁴³ Professor I é a designação utilizada pela Secretaria Municipal de Educação para os professores que atuam no 2º segmento do Ensino Fundamental e que ingressaram na Rede com uma formação mínima de licenciatura em qualquer disciplina curricular.

enquanto que os coordenadores e adjuntos teriam direito a um mês de férias, preferencialmente em período coincidente com o que não houvesse atividades nos Clubes Escolares.

A Circular Conjunta EDGED / EDGRH Nº 6, de 1995, que apresentou os procedimentos a serem seguidos pelo Clube Escolar no ano de 1996, foi assinada pela Diretora do Departamento Geral de Educação, Iza Locatelli, e pela Diretora do Departamento Geral de Recursos Humanos, Maria Elisa Marques Churro.

2.2) A Circular Conjunta EDGED/EDGRH Nº 01 / 1996

Este documento, datado de 19 de janeiro de 1996, objetivou retificar alguns tópicos referentes a Circular Conjunta EDGED/EDGRH Nº 6 / 1995, indicando os procedimentos para o funcionamento dos programas Clube Escolar e Núcleo de Artes. Focalizaremos nele apenas as questões relativas ao nosso objeto de estudo.

O primeiro aspecto abordado fez menção ao procedimento de indicação ou dispensa do Coordenador e do adjunto do Clube Escolar, que passaria a ser atribuição do Coordenador Regional⁴⁴, e não mais de uma ação integrada pela CRE e o EDGED/DEF, conforme assinalava o documento anterior. A indicação ou dispensa passaria, posteriormente, por uma equipe de avaliação técnica, e então seria encaminhada ao Departamento de Pessoal do EDGRH para a oficialização do ato.

A outra alteração prevista estava relacionada à confecção da relação de pessoal do Clube Escolar que, a partir desta Circular, ficou a cargo do Coordenador Adjunto, sendo assinada pelo mesmo e pelo Diretor da escola-sede. Não foi mencionado o caso específico das unidades que funcionavam fora das escolas como o Clube Escolar Fundão e o Clube Escolar Engenho de Dentro.

O documento determinou que o funcionamento do Clube Escolar obedecesse ao calendário escolar da SME, e por conseqüência, os professores regentes teriam direito às férias em janeiro. Essa deliberação é significativa porque atrelava o funcionamento do Clube ao cronograma escolar, ficando mais clara a proposta de escolarização do projeto.

⁴⁴ Responsável pela Coordenadoria Regional de Educação.

Por fim, a Circular determinou que as cessões e as duplas regências dos professores regentes se encerrariam ao final do ano letivo, para que no início de cada ano houvesse uma nova organização do projeto. Caso existissem professores excedentes, o Departamento de Pessoal da E/DGRH deveria ser comunicado para realizar a cessão do servidor a uma nova escola.

Nota-se a extrema preocupação com o aproveitamento dos recursos humanos, através de uma avaliação estatística entre o número de alunos nas oficinas, o número de oficinas e o quantitativo de professores.

A Circular Conjunta EDGED/ DEF e EDGRH/DP N° 1/96, que apresentou os procedimentos a serem seguidos pelo Clube Escolar no ano de 1997, foi assinada pela Diretora da Diretoria de Educação Fundamental da EDGED, Ligia Serodio Portes, e pela Diretora do Departamento de Pessoal da SME, Suely Roque Varandas. Percebemos, em relação ao documento anterior, que a SME-RJ estava se reorganizando, ficando o Clube Escolar sob a responsabilidade da Diretoria de Educação Fundamental do DGED e do Departamento de Pessoal do E/DGRH.

2.3) A Circular Conjunta EDGED/EDGRH N° 01 / 1997

Este documento, datado de dois de setembro de 1997, tratou da organização e funcionamento dos Clubes Escolares e Núcleos de Artes alterando e incluindo algumas determinações referentes ao projeto.

No corpo da apresentação da Circular permaneceu a redação que considerava os Clubes Escolares e Núcleos de Artes como Programas de Extensão Educacional⁴⁵ que intencionavam a ampliação das oportunidades de “participação dos alunos das escolas da Rede Municipal em atividades artísticas e desportivas”. Ficaram novamente de fora do documento às questões relacionadas ao lazer e a educação de tempo integral presentes no início do Projeto.

Em relação à organização dos Clubes Escolares, ficaram mantidas as determinações do documento de 1995, sendo incluídos dois tópicos. O primeiro tópico tratava dos “espaços

⁴⁵ Conforme já apontado anteriormente, não havia nenhuma lei que determinava a criação de um Programa de Extensão Educacional, logo o Clube Escolar era ainda um Projeto.

alternativos” - pertencentes a órgãos governamentais ou não-governamentais - que só poderiam ser utilizados para a prática esportiva mediante a assinatura de um convênio.

A assinatura de convênio foi uma importante deliberação. Por um lado era positivo porque traria ao proprietário do imóvel a responsabilidade de manutenção do espaço para as atividades dos Clubes Escolares e a utilização do espaço até o fim de contrato, e por outro lado, poderia dificultar o desenvolvimento das atividades em instituições que não queriam ou não podiam realizar esse tipo de convênio.

O segundo tópico estava vinculado aos bens do Clube Escolar que, conforme a Circular de 1995, ficariam sob a responsabilidade do coordenador da Unidade de Extensão, mas que a partir dessa data seriam inventariados pela CRE.

Ao tratar da supervisão e avaliação do Clube Escolar foi incluído da Circular que os coordenadores dos Clubes Escolares deveriam participar das reuniões e capacitações para diretores de unidades escolares promovidas pela CRE e pelo nível central. Esse ponto também foi significativo porque, além de equiparar o coordenador dos clubes aos diretores das escolas, indicava o início do processo de transformação do Clube em unidade escolar.

Ao tratar do atendimento aos alunos ficou estabelecido que os Clubes Escolares deveriam ter um formulário próprio para a inscrição de alunos. E que seria garantido o atendimento aos alunos portadores de necessidades educativas, seguindo as normas legais aplicadas as unidades escolares. O atendimento aos portadores de deficiência, além de fortalecer o caráter educativo e democrático do Clube Escolar, importava, mais uma vez, a lógica das regras das escolas para os Clubes Escolares.

Essa Circular possibilitou aos Clubes Escolares que funcionavam em “espaços alternativos”, através de convênios, oferecessem dez por cento de suas vagas a comunidade do entorno do Clube como uma contrapartida ao proprietário do espaço.

Em relação ao agrupamento de alunos tivemos mudanças no quantitativo de alunos de algumas oficinas e a inclusão da modalidade Arte Literária.

Atividade artística ou desportiva	Número de alunos
-----------------------------------	------------------

Natação	15
Dança	20
Canto Coral	20
Arte Literária	15

Fonte: Circular Conjunta EDGED/EDGRH N° 1 /1997

Percebemos que o quantitativo de alunos diminuiu nas modalidades natação (de vinte e cinco alunos para quinze alunos), dança (de vinte e cinco alunos para vinte alunos) e canto coral (de vinte e cinco alunos para vinte alunos). É possível que o motivo para tal decréscimo tenha sido a dificuldade de manutenção de turmas com o quantitativo mínimo anteriormente previsto.

Ao tratar do *pessoal em exercício*, o documento determinou que o quantitativo mínimo de turmas atendidas fosse modificado de quatro para três grupamentos por professor.

Permitiu também que os professores fossem admitidos no Clube Escolar pelo regime de dupla regência ou de cessão, que deveria ser concedida pela CRE após solicitação do coordenador da unidade de extensão. No caso de cessão, o professor só poderia retornar a matrícula para a escola de origem com a autorização da unidade.

A possibilidade da atuação no Clube pelo regime de cessão possibilitou uma maior tranquilidade para o professor desenvolver suas atividades com a segurança de que permaneceria no projeto até o fim do período letivo, porém não garantiria a sua permanência no ano seguinte.

Outro aspecto novo foi que não só a seleção dos professores ficaria a critério do coordenador da unidade de extensão, do Departamento de Educação da CRE e do Departamento de Educação Física dão DGED, em ação conjunta, mas também a permanência no projeto. Assim como ficou estabelecido que a seleção e permanência do coordenador da unidade eram de responsabilidade do Departamento de Educação da CRE e do Departamento de Educação Física dão DGED.

Em relação à duração das atividades, criou-se um intervalo mínimo e máximo de tempo para tal. As oficinas poderiam ter no mínimo uma hora e no máximo uma hora e trinta minutos de duração, sendo oferecidas duas vezes por semana. Pode parecer que essa mudança pouco acrescentou, mas pensando no oferecimento das atividades aos alunos, o quantitativo de horas/aula ministrada poderia ser acrescido em até uma hora semanal.

O item relacionado à formação dos professores em atividades nos Clubes Escolares trouxe uma nova redação apresentando duas alterações, uma que tratava da atuação, preferencial, de Professores I de Educação Física e Educação Artística nos Clubes Escolares, e outra permitindo que Professores II assumissem a função de coordenador e coordenador adjunto nas unidades de extensão.

A utilização do termo preferencial não impossibilitava que os professores II atuassem nos Clubes Escolares ministrando as oficinas, já a possibilidade dos mesmos coordenarem os Clubes Escolares era uma inversão da determinação do documento anterior. Em relação à carga horária dos professores ficou estipulado que os coordenadores e adjuntos que possuíam uma matrícula teriam que cumprir vinte e cinco horas semanais, enquanto aqueles que tinham duas matrículas cumpririam quarenta horas semanais. Os professores regentes deveriam cumprir a carga horária prevista para o cargo que ocupavam.

O período de férias escolares também sofreu modificação. O documento determinou que os coordenadores e adjuntos tivessem “direito a um período de férias regulamentares no mês de janeiro”. Com essa determinação o Clube Escolar ficaria fechado durante o mês de janeiro, visto que os professores regentes do projeto teriam direito as férias escolares.

Lembramos que na proposta inicial, o Clube Escolar realizaria Colônia de Férias para os alunos, mas a descaracterização de uma proposta de lazer fez com que o projeto não se preocupasse com o tempo livre dos alunos durante as férias escolares. A questão das férias dos professores do Clube Escolares seria mais um complicador.

3) A criação das Unidades de Extensão Educacional

A lei nº 2619, publicada em dezesseis de janeiro de 1998, tratou da estrutura organizacional, pedagógica e administrativa da Rede Pública Municipal de Educação.

Em seu artigo primeiro define que as escolas de horário parcial e integral, os CIEP's e as Casas da Criança⁴⁶ seriam denominadas “Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Educação”.

O artigo segundo, o mais relevante para o nosso estudo, criou as unidades de Extensão Educacional na Rede Pública Municipal de Educação. Apesar dos documentos anteriores tratarem os Clubes Escolares como um “programa”, é a partir dessa lei que efetivamente o Clube Escolar, juntamente com os Núcleos de Artes e os Pólos de Educação pelo Trabalho compõe um Programa de Extensão Educacional. Anteriormente essas experiências pedagógicas eram, na verdade, projetos educativos.

Ficou estabelecido, nesse mesmo artigo, o quantitativo de unidades de extensão, que seria: quatorze Clubes Escolares, quatorze Núcleos de Artes e vinte e quatro Pólos de Educação pelo Trabalho. A lei ao mesmo tempo em que criou as unidades de extensão, impossibilitou o crescimento do programa ao definir o quantitativo das unidades de Extensão Educacional.

Chamou-nos a atenção a falta de previsão do crescimento e expansão do projeto pelas CREs. Hoje, o atual panorama dos Clubes Escolares é reflexo dessa determinação. A 8ª CRE, por exemplo, abrangendo 13 bairros da Zona Oeste do Rio de Janeiro⁴⁷, com um total de cento e setenta unidades escolares tem apenas um Clube Escolar. A 1ª CRE possui oitenta e cinco unidades escolares e possui dois Clubes Escolares. A 2ª CRE possui cento e quarenta e duas unidades escolares e nenhum Clube Escolar.

Essa comparação entre CRE's possibilita-nos supor que não houve um planejamento da expansão dos clubes escolares em função do quantitativo e da localização das escolas. E, pior que não haver uma distribuição dos Clubes pelas CRE's, foi a limitação da expansão das Unidades de Extensão Educacional com tal documento.

Outro ponto relevante nesse artigo diz respeito aos objetivos do Clube Escolar. Ficou estabelecido que o Clube Escolar tinha “a finalidade de resgatar, no contexto educacional, os

⁴⁶ Segundo o Livro dos CIEP's, as Casas da Criança seriam escolas destinadas ao atendimento da população pré-escolar (hoje com a denominação Educação Infantil) em favelas ou áreas pobres da periferia.

⁴⁷ Os bairros que fazem parte da 8ª CRE são: Guadalupe, Vila Militar, Deodoro, Magalhães Bastos, Sulacap, Realengo, Guilherme da Silveira, Padre Miguel, Bangu, Santíssimo, Senador Camará, Jabour e Vila Kennedy.

princípios fundamentais do esporte, associados à ética esportiva, à cooperação mútua entre alunos e ao compromisso com a responsabilidade individual frente à coletiva”.

Esse objetivo distanciava ainda mais o Clube Escolar de seus objetivos explicitados no “Projeto Preliminar do Clube Escolar” de contribuir para com a proposta de ampliação de políticas de educação em tempo integral através do lazer escolar. Se, inicialmente, o ensino dos esportes era um meio de educar para e pelo lazer, nessa nova configuração ele se tornava um fim em si mesmo. Além disso, distanciava o Clube Escolar das atividades artísticas, uma vez que caberia aos Núcleos de Arte “favorecer e estimular a produção artístico-cultural dos alunos”.

Ainda no artigo segundo, houve a preocupação de criar um parágrafo único que alertava que a criação das Unidades de Extensão Educacional não desobrigaria o cumprimento da grade curricular das unidades escolares da rede municipal. Esse alerta parece-nos estar relacionado ao fato de que as intervenções pedagógicas realizadas no contexto escolar poderiam ter um teor educacional diferenciado daquelas desenvolvidas pelas Unidades de Extensão Educacional. Na Educação Física Escolar, por exemplo, o esporte é apenas uma das possibilidades de conteúdo curricular, podendo ser trabalhadas a ginástica, a dança, as lutas e os jogos. Nesse caso, o Clube Escolar estava sendo compreendido enquanto uma complementação dos conhecimentos esportivos trabalhados pela escola.

O artigo 6º da lei previa a criação dos cargos de Chefe I e Auxiliar de Chefia I, ambos tratados como Cargos em Comissão e Funções Gratificadas, nas Unidades de Extensão Educacional.

Ao Chefe I caberia “gerenciar todas as ações administrativas, pedagógicas e sócio-cultural dos Clubes Escolares, Núcleos de Artes e Pólos de Educação pelo Trabalho, estabelecendo normas e diretrizes operacionais, segundo a política educacional da Secretaria Municipal de Educação”.

O Auxiliar de Chefia I deveria assessorar o Chefe I no cumprimento das suas funções.

Ainda nesse artigo da lei, estava previsto no parágrafo primeiro, que as unidades de extensão educacional alocadas em unidades escolares deveriam estar subordinadas a Direção Geral da mesma, e quando implantadas fora das unidades escolares estariam subordinadas a CRE.

Esse parágrafo traz um ponto polêmico em relação a subordinação das unidades de extensão afixadas nas unidades escolares à direção das mesmas, e conseqüentemente, a subordinação do Chefe I ao Diretor Geral da unidade escolar. A polêmica está na possibilidade do Diretor Geral da unidade escolar estabelecer as normas e diretrizes operacionais das unidades de extensão, realizando dessa forma a função do Chefe I.

4) A Circular E/DGED Nº 26/2001

O documento, de dezenove de março de 2001, tratava das questões referentes à organização e funcionamento das Unidades de Extensão Educacional. Essa foi a primeira determinação legal que tratou dos Clubes Escolares, Núcleos de Artes e Pólo de Educação pelo Trabalho após a lei nº 2619 de 1998. Na verdade, a Lei nº 2619/98 criou as Unidades de Extensão Educacional, e não houve nenhum artigo nessa lei que tratasse de sua organização e funcionamento. Essa falha demorou mais de três anos para ser corrigida, com a Circular E/DGED nº 26/2001.

Em seu parágrafo de apresentação, o documento descreveu que as Unidades de Extensão Educacional deveriam “oferecer aos alunos matriculados nas escolas da Rede Pública Municipal alternativa para o aproveitamento do seu tempo livre”. Temos, novamente, a preocupação com a questão do tempo não-escolar expressa em um documento da SME - RJ.

O documento inicia a seção da *organização administrativa*, caracterizando as Unidades de Extensão Educacional (Clubes Escolares, Núcleos de Arte e Pólos de Educação pelo Trabalho) como unidades autônomas, sendo subordinadas às unidades escolares ou CRE's apenas no aspecto administrativo.

Não houve modificação em relação a coordenação dessas unidades, sendo mantida as funções de Chefe 1 e Auxiliar de Chefia 1, que seriam exercidas exclusivamente por professores. Houve sim um acréscimo nas funções do Chefe 1, que deveria:

- gerenciar todas as ações administrativas, pedagógicas e sócio-culturais planejadas e executadas pela Unidade e Extensão;
- estabelecer normas e diretrizes operacionais, segundo a política educacional da Secretaria Municipal de Educação;

- guardar e inventariar os bens sob sua responsabilidade;
- selecionar e requisitar professores e funcionários necessários ao funcionamento regular da Unidade de Extensão;
- controlar a frequência dos professores e funcionários necessários ao funcionamento regular da Unidade de Extensão;
- prestar contas do fundo rotativo próprio”

Essas atribuições trouxeram duas novas informações para o Clube Escolar. A primeira estava relacionada à possibilidade do Clube Escolar possuir funcionários para contribuir com o seu funcionamento. A segunda relacionada à existência de um fundo rotativo próprio para os Clubes Escolares, o que seria previsível após a lei que os tornou Unidades de Extensão Educação, mas que fez não tal sinalização.

Apesar de possuir um fundo rotativo próprio, estava previsto que a aquisição de material permanente e de material de consumo necessário ao funcionamento regular seria de responsabilidade das CRE's.

Além dessa função, a Coordenação da CRE em conjunto com a E/DGED/DEF deveria realizar a seleção das escolas-sede, a indicação e/ou dispensa do Chefe 1 e o acompanhamento, a supervisão e avaliação do trabalho desenvolvido, que constaria de: 1) análise dos documentos enviados pelas Unidades de Extensão; 2) visitas às Unidades de Extensão; 3) acompanhamento às reuniões, capacitações e eventos promovidos pelas Unidades de Extensão; 4) consultorias; 5) designação de representantes da CRE/DED e E/DGED/DEF como responsáveis pelas ações necessárias ao efetivo acompanhamento da Unidade de Extensão Educacional; 6) organização de um calendário sistemático de encontros entre as CRE's e os Projetos do E/DGED/DEF responsáveis por cada um dos Programas de Extensão.

Em relação a E/DGED/DEF, ficou estabelecido que o departamento emitisse uma Circular de Procedimentos Administrativos para o Programa de Extensão anualmente. E, de acordo com um modelo anexo nesse documento, as Unidades de Extensão Educacional deveriam encaminhar às CRE's e E/DGED/DEF: 1) numa periodicidade bimestral, um mapa de movimentação e frequência de alunos e uma relação de alunos por escolas; 2) numa

periodicidade semestral, a relação de professores e a situação funcional; 3) numa periodicidade anual, o plano de ação para o ano e o relatório da gestão.

Outra resolução importante foi a fixação de um dia semanal para a realização do Centro de Estudos para cada Programa de Extensão. Essa ação facilitaria uma possível reunião conjunta para os integrantes de cada Unidade de Extensão.

Em relação a sede das Unidades de Extensão, ficou estabelecido que poderiam ser utilizados espaços alternativos às escolas, de órgãos governamentais e não-governamentais, para o desenvolvimento do Programa de Extensão Educacional. Essa deliberação possibilitou que algumas unidades, enfim, pudessem estar em consonância com a determinação legal.

Em relação ao *atendimento dos alunos*, ficou mantido que a matrícula dos alunos seria feita por sua opção pessoal, sendo limitada a participação em, no máximo, três oficinas. Para a matrícula ser efetivada seria necessário o preenchimento de um formulário próprio da unidade e a autorização do responsável.

Os alunos poderiam freqüentar as oficinas oferecidas no “horário contrário” ao seu turno escolar, o que garantiria ao Programa de Extensão Escolar o oferecimento das atividades nos tempos livres dos alunos da rede pública de educação. Se compreendermos que a criação das unidades de extensão fazia parte do processo de escolarização dos clubes escolares, poderíamos afirmar que as atividades do Clube Escolar contribuíam para um aumento do tempo escolar.

Em relação ao número de faltas dos alunos, ficou estabelecido que os alunos ausentes à metade das aulas, em cada bimestre, seriam considerados desistentes. Essa normatização garantiria a oferta de vagas para os alunos interessados nas atividades e que não conseguiram as vagas.

Outra novidade da Circular foi a possibilidade do aluno ter registrado em seu Histórico Escolar a participação, em horas-aula, nas oficinas das Unidades de Extensão. Para que tal ocorresse seria necessária a participação do aluno em, pelo menos, um semestre letivo.

Ficou determinado que as Unidades de Extensão que tivessem sede nas escolas deveriam resguardar um quantitativo máximo de 30% do total das vagas para o atendimento dos alunos da escola-sede. As demais vagas deveriam ser oferecidas para as demais escolas da rede municipal.

Também ficou estabelecido que as Unidades de Extensão Educacional poderiam oferecer até 10% de suas vagas para a comunidade, principalmente aquelas que funcionavam por meio de convênios. Essa decisão reabriu as portas dos Clubes Escolares à comunidade, visto que oferecia atendimento aos que desejassem participar mesmo que não alunos da Rede Pública Municipal de Educação. Poderia ser o caso de ex-alunos do Programa que concluíram o Ensino Fundamental, alunos da Rede Estadual de Educação, como também os alunos da Rede Privada.

Em relação ao *agrupamento de alunos*, permaneceram os quantitativos mínimos da Circular Conjunta EDGED/EDGRH N°1/1997. Houve a substituição da nomenclatura de Artes Cênicas para Teatro, assim como de todas as oficinas relacionadas à educação musical com a nomenclatura: Instrumentos Musicais. Uma nova oficina foi criada denominada Artes Visuais, com a previsão de atendimento para quinze alunos.

É interessante perceber que, apesar lei n° 2619/98 definir os objetivos do Clube Escolar atrelados ao esporte no contexto educacional, as oficinas relacionadas às Artes continuaram acontecendo no seu contexto, o que é significativo porque não afastou o Clube Escolar de sua proposta inicial.

Ao tratar do *pessoal em exercício*, a Circular definiu que a equipe de professores seria composta a partir da observação do quantitativo de alunos, e que seriam requisitados para atuar no Regime de Dupla Regência.

Em relação à formação dos professores em atividade, ficou estipulado que as oficinas seriam ministradas, preferencialmente, por Professores I de Educação Física e Artes Cênicas, sendo facultada a atuação de professores de outras áreas quando qualificados e avaliados pelas CRE's.

Em onze de janeiro de 2002, foi publicada a Circular E/DGED/N°5 que fazia uma alteração na seção da Circular anterior que tratava da Organização e Funcionamento das Unidades de Extensão Educacional da Circular E/DGED n° 26/2001. O documento modificou apenas o item relacionado às funções de Chefe 1 e Auxiliar de Chefia 1, que poderiam ser exercidas exclusivamente por professores ou Especialistas em Educação.

Tanto a Circular E/DGED n° 26/2001 como a Circular E/DGED n° 5/2002, foram assinadas pela Diretora do Departamento Geral de Educação, Sonia Fernandez.

5) Procedimentos Administrativos

A partir da Circular E/DGED N° 26/2001 ficou estabelecido que, anualmente, as unidades integrantes do Programa de Extensão Educacional receberiam os Procedimentos Administrativos para que pudessem conduzir as suas atividades durante o ano letivo.

Realizaremos nessa seção a análise os Procedimentos Administrativos no período entre 2001 a 2007, ressaltando que no ano de 2006 não foi elaborado tal documento.

5.1) Procedimentos Administrativos para o Clubes Escolares N°1/2002

Dados de vinte e oito de fevereiro de 2002, os Procedimentos Administrativos N° 1/2002 apresentaram um calendário das ações a serem realizadas pelas Unidades de Extensão Educacional. No calendário estava previsto um período para que os professores estudassem esses Procedimentos Administrativos e um período para a divulgação das oficinas e matrícula dos alunos antes do início das aulas.

O calendário previu a implementação de Ciclos de Encontros Pedagógicos, que seriam realizados com todos professores dos Clubes Escolares, de maneira a contribuir para com a formação continuada dos docentes.

O texto estabelecia que os Clubes Escolares deveriam enviar documentos para as CREs e para E/DGED/DEF. Essa seção, denominada quadros a serem enviados para as CREs e ao E/DGED/DEF, definiu os documentos e as respectivas datas para o seu envio: 1) o mapa de movimentação e frequência de alunos, juntamente com a relação de escolas atendidas deveria ser enviado bimestralmente nas seguintes datas: cinco de abril, sete de julho, seis de setembro e oito de novembro; 2) a relação de professores e a sua situação funcional deveriam ser encaminhadas semestralmente nas datas de cinco de abril e seis de setembro.

Os Procedimentos Administrativos possuíam uma seção que abordava os documentos que seriam enviados para as escolas. Denominada de quadro a ser enviado às UUEE (unidades escolares), o documento determinou que o Clube Escolar deveria enviar,

trimestralmente e via CRE, a relação dos alunos atendidos, respeitando as seguintes datas: dezoito de abril, doze de julho e vinte e cinco de outubro.

Outra seção que tratava de documentação, era a que se referia ao planejamento e avaliação, que exigia a confecção de um plano de ação para o ano, constando o planejamento geral das atividades do Clube Escolar e um relatório de gestão, que deveriam ser entregues a CRE's e ao D/DGED/DEF.

Em relação à matrícula dos alunos, o documento previu que deveria ser utilizada uma ficha padrão e uma autorização do responsável, que deveria comparecer ao Clube Escolar para assinar a ficha de matrícula. No ato da matrícula, os alunos e responsáveis recebiam informações relevantes sobre o Clube Escolar, como por exemplo, o conhecimento de que oito faltas consecutivas acarretariam a desistência e a desvinculação do projeto. Esse processo era necessário para que outros alunos, que aguardavam na fila de espera, pudessem ingressar no projeto.

Em relação aos Centros de Estudos, ficou estipulado que seriam realizados às sextas-feiras, no período entre 13 horas e 17 horas. Essa determinação possibilitava a reunião de todos os professores quando necessário.

Estavam previstas reuniões mensais para tratar de questões referentes ao Clube Escolar com os Chefes 1, Auxiliar de Chefia 1, Equipe de Educação Física e Lazer e um elemento da DED por CRE. Também haveria um acompanhamento das aulas, centros de estudos e eventos dos Clubes Escolares, realizado pela CRE, em parceria com a equipe de Educação Física e Lazer.

Ficou estabelecido, no início de cada semestre, que haveria uma consultoria por CRE com a presença da Supervisora do Projeto de Educação Física e Lazer, o Coordenador da CRE, a Diretora da DED e Chefes dos Clubes Escolares.

A seleção dos professores permanecia sob responsabilidade do Chefe 1. Nesse item havia uma observação que impedia que um mesmo professor atuasse em dois Clubes Escolares, devido aos Centros de Estudos que ocorriam no mesmo dia.

O Procedimento Administrativo definiu que era de responsabilidade de CRE a disponibilização de materiais permanente e de consumo. Os materiais permanentes deveriam

ser inventariados pelo Clube Escolar, e os materiais de consumo deveriam ser solicitados à CRE conforme os procedimentos empregados pelas unidades escolares.

O documento trouxe um quadro com as *oficinas e os quantitativos não previstos* pela Circular N° 26/2001.

Oficinas	Número (mínimo) de alunos
Recreação e Jogos	20
Xadrez	15
Alongamento	25
Yoga	20
Sapateado	20
Street Dance	20
Ballet Clásico	20
Vídeo	8
Artesanato	15
Musicalização	15
Coral	20
Teclado e Violão	6
Tênis	10
Jogos de Salão	15
Leitura	15
Brinquedoteca	20
Flauta	15

Música	15
Conjunto Musical	15

Fonte: Procedimentos Administrativos nº 1/2002

As oficinas não previstas na Circular nº 26/2001 precisavam ser analisadas e aprovadas pelo Chefe 1, que deveria justificar a sua realização junto a CRE e a equipe de Educação Física e Lazer.

O documento defendeu a necessidade de um *local único para o funcionamento dos Clubes Escolares*, o que garantiria uma troca de experiências nas oficinas e uma maior integração entre a equipe e a comunidade. Porém, para que as aulas de natação fossem viabilizadas, era permitido que os Clubes obtivessem um espaço anexo para tal.

Nessa seção, para justificar o funcionamento do Clube num único espaço, o documento utilizou o argumento de que o Clube Escolar estava vinculado à promoção do “lazer educativo do aluno na ocupação do tempo livre, proporcionando vivências das diversas linguagens sendo de total importância uma unidade filosófica que irá traduzir a identidade do Clube”.

Por fim, verificamos que essa Circular foi assinada pela Supervisora do Projeto Educação Física e Lazer (E/DGED/DEF), Cláudia Martins Augusto de Jesus, ou seja, o Clube Escolar estava sendo encaminhado, novamente, a partir de um setor do Departamento Geral de Educação

Fica claro nessa análise, a variação dos objetivos do Clube Escolar de um documento a outro, de uma gestão para outra. A falta de clareza e a instabilidade quanto aos objetivos do Programa atravessam todo o período estudado. Em 1998⁴⁸, ficou estabelecido em lei que o Clube trataria do esporte numa perspectiva educacional. Em 2002⁴⁹, percebemos uma volta da questão do lazer aos Clubes Escolares.

Talvez essas transições entre o Esporte Educacional e o Lazer tenham sido menos devido a uma política do Setor Central da Secretaria Municipal de Educação, e mais às

⁴⁸ Nesse período a Secretária de Educação era Carmem Moura, que tinha uma equipe para tratar das Unidades de Extensão Educacional.

⁴⁹ Nesse período a Secretaria de Educação era Sonia Mograbi, e possuía outra equipe para tratar do Programa de Extensão Educacional.

compreensões particulares das equipes responsáveis pela coordenação do Programa de Extensão Educacional nos diferentes períodos. Buscando compreender os caminhos como foi sendo construída a história das Unidades de Extensão Educacional, observamos que essa instabilidade pode ter trazido uma fragilidade na identidade dos Clubes Escolares, variando entre a concepção do lazer e a concepção do esporte educacional.

5.2) Procedimentos Administrativos para os Clubes Escolares Nº1/2003

Esse documento foi publicado em sete de janeiro de 2003, e manteve a mesma estrutura do apresentado no ano anterior. Na verdade, só ocorreram modificações no item relacionado ao calendário anual.

Todas as ações dos Procedimentos Administrativos do ano anterior ficaram mantidas no calendário de 2003 – estudo dos Procedimentos Administrativos anual pelos professores, a divulgação e matrícula e as datas do início e término das aulas.

Foram incluídas duas novas ações. Uma desenvolvida antes do início das aulas, que eram as oficinas abertas, que objetivavam a experimentação das oficinas do clube pelos alunos, consistindo também numa divulgação da oficina.

A outra estava relacionada à redução dos encontros dos professores dos Clubes Escolares para encontros semestrais. Esse novo formato do encontro de professores objetivava a troca de experiências entre os professores, e substituía o Ciclo de Encontros Pedagógicos que tratavam de temáticas definidas pela E/DGED/DEF.

O documento foi assinado por Marcos U. Miranda de Castro Araujo, responsável pelo Programa de Extensão Educacional. A partir de 2003, o Clube Escolar já estava sendo coordenado por outra estrutura administrativa, havia passado do Projeto Educação e Lazer para uma Coordenação Geral do Programa de Extensão Educacional.

5.3) Procedimentos Administrativos para os Clubes Escolares Nº1/2004

Esse documento, que foi publicado em sete de janeiro de 2004, foi uma revisão do Procedimento Administrativo de 2002 e de 2003. Percebemos que houve uma manutenção dos tópicos e poucas alterações.

No calendário do Clube Escolar, notamos a exclusão da experiência das oficinas abertas promovidas no ano de 2003, substituídas por um período para o planejamento das oficinas pelos professores.

O documento apresentou uma nova redução na quantidade de encontros para troca de experiência entre os professores do Clube Escolar. Se já ocorrera uma diminuição em 2003, para o ano de 2004 estava prevista apenas uma reunião anual objetivando contribuir para a formação do professor do Clube Escolar.

Em relação aos documentos que deveriam ser encaminhados para a CRE e ao Programa de Extensão Educacional, temos a previsão de um controle de matrícula que deveria ser realizado bimestralmente. Essa foi uma nova exigência apresentada pelos Procedimentos Administrativos.

Foi incorporada à seção local de funcionamento dos Clubes Escolares, a preocupação com a assinatura de um convênio entre o cedente e a SME, quando fossem utilizados “espaços anexos” ao Clube Escolar para a prática das aulas de natação, uma vez que a Rede Municipal de Ensino não dispunha de parques aquáticos.

Foi divulgado um novo quadro contendo as oficinas e os seus respectivos quantitativos mínimos de alunos.

Oficinas	Número de alunos
Futebol de campo	25
Futebol de Salão	25
Voleibol	25
Handebol	25
Basquetebol	25
Dança (Jaz, street, moderna, ballet, etc.)	20

Natação	15
Capoeira, Judô, Karatê, Jiu-Jitsu	20
Artesanato	20
Xadrez	15
Ginástica (olímpica, rítmica, com aparelhos, etc)	20
Atletismo	15
Teatro	15
Artes Visuais (artesanato)	15
Instrumentos musicais	08
Flauta	15
Música	15
Conjunto Musical	15

Fonte: Procedimento Administrativo 2004

Esse quadro não era divulgado desde o Procedimento Administrativo do ano de 2002. Nos anos subsequentes foram anexados aos documentos apenas as oficinas complementares e os seus quantitativos mínimos de alunos.

Novamente, o Procedimento Administrativo foi assinado por Marcos U. Miranda de Castro, o que significa que não houve mudanças no contexto da SME entre 2003 e 2004.

5.4) Procedimentos Administrativos para os Clubes Escolares Nº1/2005

O documento expedido em dezessete de março de 2005 pouco modificou em relação ao documento do ano anterior. Houve uma mudança na ordem dos itens do documento, por exemplo, o item relacionado ao local de funcionamento dos Clubes Escolares veio do final

para o início do documento, sem nenhuma modificação. Talvez a reorganização dos itens tenha considerado a relevância de cada um.

A mudança significativa nos Procedimentos Administrativos de 2005 estava relacionada ao quantitativo mínimo de alunos por oficinas. Montamos um quadro comparativo entre os anos de 2004 e 2005 para melhor visualizar as mudanças propostas:

Oficinas	Número de alunos (ano 2004)	Número de alunos (ano 2005)
Futebol de campo	25	20
Futebol de Salão	25	20
Voleibol	25	20
Basquetebol	25	20
Natação	15	8
Teatro	15	20

Fonte: Procedimento Administrativo 2004 e 2005

Enquanto notamos nas modalidades esportivas uma diminuição no quantitativo de alunos, temos um aumento no quantitativo na oficina de teatro.

O documento trouxe uma observação referente ao quantitativo para o atendimento à comunidade que não deveria ultrapassar dez por cento do quantitativo de vagas oferecidas em cada oficina. Essa observação resguardava as vagas aos alunos pertencentes à Rede Municipal de Educação.

O documento foi assinado por Marcos U. Miranda de Castro Araújo.

5.5) Procedimentos Administrativos para os Clubes Escolares Nº1/2007

O documento, datado de três de janeiro de 2007, apresentou mudanças significativas na organização e funcionamento dos Clubes Escolares.

No item *Unidades de Extensão*, o Procedimento Administrativo fez um resgate da Lei nº 2619/98 - que criou as Unidades de Extensão Educacional - e reafirmou que caberia ao Clube Escolar “resgatar, no contexto educacional, os princípios fundamentais dos esportes”. A partir dessa determinação legal, os Clubes Escolares ofereceram apenas oficinas relacionadas às modalidades esportivas.

Apesar de definir que os Clubes Escolares atuariam com o esporte, houve a preocupação em caracterizá-los como unidades educacionais, sem a intenção de formar atletas, e sendo vetada a filiação a Associações, Federações e outras entidades similares.

Ficou definido um *horário padrão de funcionamento* de todas as Unidades de Extensão, conforme a tabela:

Oficinas		
1º Turno	Atividades	2º turno
7h15 min – 7h30 min	Organização do trabalho específico da oficina e atendimento diferenciado	12h45 min – 13 h
7h30min – 8h50min	1ª oficina do turno	13h – 14h20min
8h50min – 10h10min	2ª oficina do turno	14h20min - 15h40min
10h10min – 11h30min	3ª oficina do turno	15h40min – 17 h
11h30min – 11h45min	Fechamento do trabalho específico da oficina e atendimento diferenciado	17h – 17h15min

Fonte: Procedimentos Administrativos 2007

A regulação de horários para as Unidades de Extensão trouxe, também, a fixação do tempo de duração das oficinas em uma hora e vinte minutos, não havendo intervalo entre as oficinas.

Outra consequência da regulação de horários foi a disponibilização de quinze minutos, antes e depois das aulas, para que o professor organizasse o fechamento das atividades e/ou o atendimento aos alunos e responsáveis.

O horário do Centro de Estudos ficou inalterado, permanecendo nas sextas-feiras, no horário de treze horas às dezessete horas.

Em relação à periodicidade das oficinas, o documento previu que continuariam sendo oferecidas duas vezes por semana em dias alternados.

Apesar de estar previsto no calendário um período para a matrícula, as mesmas poderiam ser feitas durante todo o ano letivo para que ocorresse a manutenção do quantitativo mínimo de alunos para o funcionamento das oficinas.

A divulgação do Clube Escolar deveria ser realizada por toda a equipe (professores, Chefe 1 e Auxiliar de Chefia 1) junto às escolas do entorno da sede do Clube Escolar.

A realização de atividades externas com os alunos deveria ser comunicada, com antecedência e por escrito, à CRE, sendo indispensável a presença de um professor e do Chefe 1 ou Auxiliar de Chefia 1. Dos alunos seria exigida uma “Autorização dos Responsáveis” que, durante o evento, deveria permanecer com o professor, para posteriormente ser arquivada no Clube Escolar.

Na seção destinada ao grupamento de alunos, o Procedimento Administrativo estabeleceu que as turmas seriam organizadas por faixa etária – menores de doze anos e maiores de doze anos – de modo a serem respeitadas as etapas do desenvolvimento humano.

Em relação aos professores, sua seleção e dispensa, o documento apresentou algumas novas observações. A primeira estava relacionada ao veto “a qualquer professor conduzir oficinas que não as específicas para as quais foram autorizados”. Dessa maneira, os professores que desenvolviam oficinas de cunho artístico não poderiam permanecer no Clube Escolar realizando uma oficina esportiva.

A outra observação referia-se a proibição da atuação de professores em estágio probatório nas unidades de extensão.

Os itens locais de funcionamento, Chefe1 e Auxiliar de Chefia 1, quantitativo mínimo de alunos por oficina, controle de matrículas,acompanhamento pela CRE, controle/necessidade de material de consumo e permanente não sofreram nenhuma modificação pelo documento.

Mais uma vez, o documento Procedimentos Administrativos foi assinado por Marcos U. Miranda de Castro Araújo. Desde 2003, o referido professor esteve a frente do Programa de Extensão Educacional.

CAPÍTULO 5

Análise da Entrevistas

Inicialmente, destacamos a grande satisfação com que os professores nos receberam para a realização do estudo. Alguns nos receberam em suas casas, outros realizaram a entrevista no período das aulas e outros cederam uma parte de seu horário de almoço. Mas em todos pudemos perceber o empenho em relembrar as fases do Clube Escolar e o compromisso com a construção de uma possível história dos Clubes Escolares.

Durante as entrevistas buscamos realizar uma breve apresentação dos professores e, em seguida, cumprimos um roteiro que estruturou-se da seguinte forma: 1) a condução das atividades pedagógicas sob a perspectiva do lazer; 2) as mudanças administrativas e pedagógicas ocorridas; 3) a condução das atividades sob a perspectiva do esporte educacional.

Inevitavelmente, abordamos outros assuntos pertinentes aos Clubes Escolares, como a história de cada Clube Escolar visitado, que, apesar de serem relevantes, não puderam ter, neste texto, um tratamento mais aprofundado.

Nesse sentido, buscaremos realizar essas análises objetivando compreender a trajetória do Programa Clube Escolar nas diferentes fases de sua existência, considerando as diferentes políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Esse capítulo se estrutura da seguinte maneira: 1) apresentação dos professores entrevistados; 2) a condução das atividades pedagógicas sob a perspectiva do lazer; 3) os relatos acerca das mudanças administrativas e pedagógicas baseadas nas leis e normas referentes aos Clubes Escolares.

1) Apresentação dos entrevistados

Nesta seção realizamos a apresentação dos professores entrevistados, buscando elucidar as funções desenvolvidas, a forma de ingresso e o período de atuação nos Clubes Escolares.

Inicialmente, foi realizada uma entrevista preliminar com o Professor Paulo Carrano, objetivando informações significativas sobre a origem do Clube Escolar, seus primeiros professores e uma periodização preliminar.

Numa fase posterior, foram entrevistados oito professores de cinco Clubes Escolares – Clube Escolar Fundão, Clube Escolar Pavuna, Clube Escolar Engenho de Dentro, Clube Escolar Mangueira e Clube Escolar Thomaz Soares da Silva (Zizinho).

Do total de professores entrevistados, sete ocuparam ou ainda ocupam o cargo de coordenação, duas coordenadoras não trabalharam diretamente com as oficinas e um professor trabalhou apenas com as oficinas.

Na medida do possível, entrevistamos um coordenador e um professor de cada Clube Escolar visitado. Quando não foi possível realizar tal intento, priorizamos entrevistar o professor que coordenava o Clube, por acreditar que, também, já havia trabalhado com as oficinas.

A seguir segue a apresentação dos atores respeitando a ordem cronológica de criação dos Clubes Escolares.

Paulo César Rodrigues Carrano possuía matrícula na Secretaria Municipal de Educação como Professor I, na área de Educação Física, no ano de 1987. Quando Moacir de

Góes assumiu a Secretaria Municipal de Educação, no ano de 1988, Carrano ocupou o cargo de Assistente do Secretário Municipal de Educação.

Em 1993, por estar na Secretaria Municipal de Educação, é convidado para desenvolver um projeto de Educação Física e Esporte. Recupera o Projeto CILC-Maré e Projeto Esporte Clube Escolar e apresenta a proposta do Clube Escolar.

Foi o proponente do Projeto Clube Escolar na Secretaria Municipal de Educação no ano de 1993. No mesmo ano assumiu a Coordenação Geral dos Clubes Escolares. Ainda em 1993 assumiu a Direção da Divisão de Animação Cultural, à qual o Clube Escolar estava subordinado em 1993. Coordenou o Departamento de Educação e Lazer nos anos de 1994 e 1995.

Maria Ignez de Souza Calfa ocupou o cargo de Professor I, de Educação Física, da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Ingressou no Clube Escolar Fundão⁵⁰ para atuar com as Oficinas de Dança, porém relata que seu ingresso foi na fase final de elaboração do “Projeto Clube Escolar” e da “implantação do Projeto no campo”, de tal forma que presenciou as visitas e escolhas dos locais, da seleção de pessoal, da infra-estrutura do projeto. Foi a primeira professora do Clube Escolar.

Maria Ignez afirmou que o seu ingresso no Clube Escolar está relacionado com a sua história pessoal e profissional. Relatou que sentia a necessidade de se qualificar para atuar com a dança nas escolas, e se inscreveu em um curso de Especialização em Dança, na Faculdade de Dança Angel Vianna, que tinha a duração de três anos e aulas diárias.

⁵⁰ Clube Escolar Fundão é o nome que substituiu a nomenclatura Clube Escolar nº 1 – UFRJ.

A carga horária intensa do curso fez com que solicitasse o afastamento das atividades profissionais. Tendo o seu processo indeferido, abandonou a sua matrícula do Município, optando por sua formação profissional.

Após a conclusão da Especialização, voltou a Secretaria Municipal de Educação e confirmou a situação de seu processo de abandono de emprego. A professora respondeu o inquérito administrativo e conseguiu recuperar a sua matrícula.

Voltou a SME para tentar atuar em um projeto de dança nas escolas e chegou ao Departamento Geral de Ação Comunitária (DGAC). Lá, conheceu Carrano e o Projeto Clube Escolar, e foi convidada para ser professora do Clube Escolar, ainda na fase de elaboração do projeto. Dessa forma, Maria Ignez foi a primeira professora do Clube Escolar.

Posteriormente, com a saída de Carrano da SME, Maria Ignez assume a Coordenação Geral do Clube Escolar, assumindo o cargo de Diretora da Divisão de Animação Cultural.

A professora não conseguiu precisar o tempo que permaneceu nessa condição, mas acredita que tenha sido cerca de um ano. Explicita que sua saída do cargo foi motivada pelo

enxertamento de outras pessoas que não participavam do processo, que desconheciam substancialmente qual era a questão do Clube Escolar. Aí, eu acho que o sentido do Clube mudou. Nessa hora eu fui muito pressionada. Muito pressionada politicamente. E foi a hora que eu disse que não dava mais para continuar.

Maria Ignez destacou durante a entrevista que não queria assumir o cargo de coordenação, mas que só o fez por sentir o peso de ser a professora mais antiga, e pelo pedido de Carrano para que desse continuidade ao projeto. A continuidade foi conseguida, mas a proposta do Clube Escolar parece ter sido modificada.

Carmem de Carvalho ocupava o cargo de Professor I, na área de Língua Portuguesa, na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Ingressou no Clube Escolar Fundão para atuar na organização do “Setor Cultural”, que abrangia a sala de leitura, a brinquedoteca, a sala de jogos de salão e um espaço para os alunos fazerem o dever de casa ou ficarem conversando, enfim, era uma sala para os alunos “ficarem, se apossarem do lugar, ficar lá mesmo que não estivesse praticando um esporte”.

A professora relatou que ficou “sabendo do projeto através de uma amiga que já tinha feito a sua inscrição”, e foi à quarta CRE para se submeter a uma entrevista com Cleir Serrado, que era a Chefe do Departamento de Animação Cultural.

Carmem descreveu que após ser selecionada surgiu um impasse porque possuía uma matrícula e queria atuar no Clube Escolar com essa matrícula. Naquela ocasião os professores só poderiam atuar no Clube Escolar através do Regime de Dupla Regência. Como não poderia comprometer seu tempo com uma dupla regência, porque “já estava fazendo o meu mestrado, eu não tinha tempo de trabalhar na matrícula e ter uma dupla regência, porque iria dobrar a carga horária de trabalho”. A princípio a professora não poderia atuar no Projeto, mas relata que gostou do projeto e insistiu, sendo requisitada através de um “arranjo administrativo”.

A professora relata que quando o professor Carrano foi convidado para gerenciar o projeto na Secretaria Municipal de Educação como coordenador do Setor de Animação Cultural, após ser o Coordenador do Projeto Clube Escolar Fundão, ela foi a convidada para assumir a Coordenação do Clube Escolar nº 1 – UFRJ, posteriormente chamado de Clube Escolar Fundão.

A professora Carmem permaneceu na função de Coordenadora do Clube Escolar Fundão no período de 1993 até 2005, quando precisou se afastar por motivos de doença. Em suas palavras:

Eu tive que pedir para sair, porque não ia ser uma coisa rápida, e não foi, eu estou há quatro anos de licença e infelizmente deixei a coordenação do clube escolar, saí por causa disso (realização de duas operações), porque a minha intenção era ficar no Clube Escolar até me aposentar.

Carmem atuou no Clube Escolar por doze anos, quase que integralmente como Coordenadora do Clube Escolar, pois, inicialmente, realizou “um pequeno projeto para o setor cultural do clube escolar”.

A professora Ana Maria Fontoura dos Anjos atuou no Clube Escolar Fundão, desde a sua formação no ano de 1993 até 1996, desenvolvendo as oficinas de Esgrima e Natação. Seu cargo era de Professor I, na área de Educação Física, mas como também era professora da EEFD-UFRJ, atuou na Coordenação Pedagógica “que fazia a ligação entre os Clubes Escolares e a unidade da EEFD-UFRJ. Era uma coordenação que nós achávamos importante pela questão dos espaços, dos diálogos, das conquistas”.

Ana Maria relata que atuava na Escola Municipal Cuba, quando chegou à sua unidade escolar uma Circular informando sobre o Clube Escolar e seu processo seletivo. Após inscrição, houve uma entrevista na SME com Carrano, quando foi selecionada e iniciou-se a sua atuação no Clube Escolar, na fase de implantação do projeto.

Paulo Gil da Costa Mendes de Salles é Professor I da área de Educação Física da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Ingressou no Clube Escolar Pavuna no segundo semestre do ano de 1993 para atuar nas oficinas de Futebol de Campo.

Seu ingresso no Clube Escolar ocorreu, na ocasião, pela necessidade de complementação de sua carga horária de trabalho e pelo oferecimento de Dupla Regência no novo projeto da Prefeitura.

Relatou que realizou uma entrevista rápida no Clube Pavunense⁵¹, com a Professora Cleir Serrado, que apenas perguntou “o que eu fazia” e “o que gostava de fazer”. Ingressei naquele momento pela necessidade de professores para atuar no projeto. Nas palavras do professor: “Foi fácil porque estavam precisando de professores”.

O professor relatou que, além das oficinas de Futebol de Campo, atuou com as oficinas de Basquete e Judô.

Atualmente realiza as oficinas de Judô, e ocupa o cargo de Auxiliar de Chefia 1. O professor Paulo relatou que passou pelas diversas fases do Clube Escolar, uma vez que já atua a dezessete anos no Programa.

Valéria Siciliano Mota é Professora I, da área de Inglês, na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Ingressou no Clube Escolar Engenho de Dentro a partir do convite de uma prima, que atuava na Divisão de Animação Cultural.

Valéria relata que havia uma professora, indicada para o cargo de vice-coordenadora do Clube Escolar Engenho de Dentro, mas que não conseguiu “ser liberada de turma” pela Secretaria Municipal de Educação porque era Professora Regente P2.

Valéria relata que realizou uma entrevista com Carrano que perguntou sobre sua experiência no cargo de direção. Afirma ter indicado que não tinha experiência na função, nas palavras da professora

eu falei que minha experiência em Direção era nenhuma, exceto que eu trabalhava como voluntária. Desenvolvia um trabalho voluntário, naquela ocasião, de quinze ou vinte anos na Igreja Católica. Então Carrano afirmou que coordenaria as pessoas que não são voluntárias.

⁵¹ O Clube Pavunense foi a primeira sede do Clube Escolar Pavuna, em 1993.

Desde seu ingresso no Clube Escolar Engenho de Dentro em 1998, a professora Valéria, desenvolveu a função de Auxiliar de Chefia no Clube Escolar Engenho de Dentro. Inclusive, relatou que, inicialmente, não existia a função de Chefia e Auxiliar de Chefia

“no início não éramos Chefe, nós começamos com uma Dupla Regência. Em 1998 passamos a ter a função gratificada. Então, na realidade, tenho onze anos de função gratificada, ocupando por seis anos o cargo de Auxiliar de Chefia. Nós já tivemos vários nomes, já fomos diretores, já fomos coordenadores, sempre descendo, e agora somos chefes e eu sou auxiliar de chefia”.

A professora Valéria já atua no Clube Escolar há dezesseis anos no cargo de Coordenação do Clube Escolar, sendo uma das primeiras coordenadoras dessa Unidade de Extensão Escolar.

Luzia Maria de Matos Graça Aranha é Professora PI, da área de Educação Física, da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Sua atuação inicial foi no Clube Escolar Salgueiro, com uma Dupla Regência para ministrar as oficinas de Tai-Chi-Chuan, Ginástica, Ginástica Rítmica e Dança.

O Clube Escolar Salgueiro, que estava vinculado a 2º CRE, realizou suas atividades na Vila Olímpica do Salgueiro no período de setembro de 1996 a abril de 1997.

Em agosto de 1997, o Clube Escolar foi funcionar na Vila Olímpica da Mangueira, então, vinculado a 1ª CRE, e recebeu a nomenclatura de Clube Escolar Mangueira. Naquele momento, o Clube Escolar era coordenado por Valma Ferreira de Santana e Vera Lourdes Sant Anna Barreto (coordenadora adjunta).

Com a saída de Valma da coordenação do Clube Escolar, no início de 1998, a Coordenadora Adjunta, Vera, assumiu a Coordenação Geral, e convidou Luiza para ser coordenadora adjunta. Luiza permaneceu nesse cargo de 1998 a 2000.

Em 2000, a professora Luzia foi compor a equipe do Projeto de Educação Física e Lazer, como substituta de Cláudia Martins Jesus, que ocupava o cargo de Supervisora da Divisão de Educação Física e Lazer (E/DGED/DEF). Uma das tarefas dessa divisão era realizar a supervisão dos Clubes Escolares.

Luzia regressou ao Clube Escolar Mangueira em 2008, na função de Assistente de Chefia 1, e permanece até dias atuais nesse cargo.

Paulo Couto Ferreira é Professor I, na área de Educação Física, da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Ingressou no Clube Escolar Realengo⁵², no ano de 1995, para atuar com as oficinas de voleibol.

Seu ingresso no Clube Escolar foi através de um convite realizado pelo professor André Codea, quando estava montando a equipe de professores. Acredita que recebeu o convite por atuar por muito tempo na 8ª CRE, fazendo parte de comissões que tentavam organizar eventos esportivos, e também por fazer parte, juntamente com André, da Equipe de Coordenação dos Jogos Estudantis de 1994.

Relatou que os primeiros professores do Clube Escolar Realengo foram ele e Maurício Framback, que também participou da Equipe de Coordenação dos Jogos Estudantis, o que reforça a sua tese de que seu convite para integrar o Clube Escolar foi decorrência de sua participação na Equipe dos Jogos Estudantis.

⁵² O Clube Escolar Realengo é o primeiro nome do atual Clube Escolar Thomaz Soares da Silva (Zizinho), que teve sua primeira sede no clube Grêmio Esportivo de Realengo.

Paulo Couto ministra as oficinas de vôlei até os dias atuais, perfazendo quinze anos de atuação no Clube Escolar.

Maria Izabel Costa possuía duas matrículas na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, uma referente ao Cargo de Professora II e outra como Professora I de Educação Física.

Seu ingresso no Clube Escolar Thomaz Soares da Silva (Zizinho) foi em 1997, quando assumiu o cargo de Coordenadora Adjunta durante um ano. Em 1998, assumiu a Coordenação do Clube Escolar, ficando nesse cargo por cinco anos, e perfazendo um total de seis anos à frente da direção do Clube Escolar.

Relata que foi indicada pela direção de sua escola à Coordenação do Clube Escolar Thomaz Soares da Silva. Maria Izabel relata que foi ao Clube Escolar e participou de uma reunião com Ana Paula, a coordenadora naquele período, para conhecer o Projeto. Achando a proposta interessante, aceitou assumir o cargo de Coordenadora Adjunta.

Maria Izabel permaneceu à frente da coordenação do Clube Escola Thomaz Soares da Silva no período de 1997 a 2003.

2) A questão do lazer no Clube Escolar

Conforme observado anteriormente, o Clube Escolar teve antecedentes históricos em projetos de Extensão Universitária da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Projeto Centros Integrados de Lazer Comunitário (CILC-Maré) e o Programa de Lazer Comunitário (PLAC) – e foi criado no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, também, sob a perspectiva do lazer.

Ao ser instituído no contexto da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro pela Resolução nº 517/1993, apresentou a pretensão de contribuir com uma política de ampliação da jornada escolar a partir de uma intervenção nos tempos livres dos alunos da Rede Pública Municipal de Educação por meio do lazer.

Apesar da intenção dos idealizadores e da confirmação através da legislação que institui o Clube Escolar, parece-nos duvidoso que essa experiência possa ser classificada como uma proposta de lazer.

Buscando responder a tal questão, nessa seção realizamos uma análise comparativa entre trechos das entrevistas realizadas com os professores e ex-professores dos Clubes Escolares e as construções teóricas de estudos sobre o lazer, de maneira a podermos identificar se as atividades do Clube Escolar podem ou não ser compreendidas enquanto atividades de lazer.

A primeira questão a ser trabalhada surgiu a partir do discurso⁵³ da professora Maria Ignez de Souza Calfa. A sua condição de primeira professora selecionada para atuar no Clube Escolar Fundão, vivenciando as fases anteriores ao processo de seleção dos professores e de elaboração do projeto, permitiu que afirmasse que a montagem de “uma proposta de lazer foi um marco”.

Mas a condição para que essa proposta de lazer fosse consolidada com qualidade era um ajustamento da atuação dos professores. Em seu entendimento, “os professores tinham os seus pacotes prontos”, em outras palavras, os professores chegavam ao Clube com uma maneira de ministrar aulas, mas que era preciso repensar essas formas de atuação pedagógica para que houvesse uma adequação à proposta de lazer. Afirma que era preciso “trazer ao professor do Clube uma dimensão mais viva, tanto artística como cultural”.

⁵³ A categoria discurso no âmbito do presente texto não se relaciona com referenciais teóricos, tal como o da análise do discurso. Outrossim, significa a fala e a disposição de conteúdos veiculados pelos entrevistados.

A questão do “ajustamento” do professor é decorrente do receio do Clube Escolar de oferecer aos alunos um “lazer vazio”, com atividades para o preenchimento do tempo dos alunos, ou seja, atividades apenas para entreter os alunos das escolas.

Então, Maria Ignez afirmou que a prática pedagógica do professor do Clube Escolar não poderia estar “ajustada aos conhecimentos da escola”, como também teria que ter “o cuidado de não cair no *laissez faire*”.

A necessidade de fazer do tempo de lazer uma experiência educativa diferente da escola era a preocupação da entrevistada. Essa é uma questão polêmica e antiga entre os estudiosos do lazer: se considerarmos o lazer a partir da questão do tempo, conforme fez Joffre Dumazedier (1979), temos o lazer como um tempo externo às obrigações laborais, familiares, sócio-espirituais, sócio-políticas e institucionais.

Voltando ao discurso de Maria Ignez, fica clara a sua intenção de diferenciar as atividades de lazer do Clube Escolar das atividades realizadas nas unidades escolares, e por consequência, a atuação dos professores nos diferentes espaços.

Para a entrevistada a escola é uma instituição preocupada com o “trabalho” dos alunos, um espaço e tempo de “trabalho” discente. O Clube Escolar, por oposição, deveria ser um espaço diferente da escola. Um outro espaço de educação.

Pode-se entender o Clube Escolar como um espaço de educação se partirmos do conceito de “princípio educativo” (GRAMSCI,1979), que prevê que a relação pedagógica acontece “em toda a sociedade em seu conjunto”, não sendo limitada às “relações escolásticas”.

Entretanto o Clube escolar é um espaço intencional de educação, o que o deixa a meio caminho da “educação sistemática”, que ocorre principalmente nas escolas, da “educação

assistemática”, que ocorre na sociedade nas muitas relações pedagógicas existentes através de transmissão de uma determinada cultura, inclusive nos tempos de lazer (MARCELLINO,1998).

Um caminho para a análise e compreensão da natureza da ação realizada pelo Clube Escolar, um “outro espaço de educação” nos termos da professora Maira Ignez, seria a utilização dos conceitos de educação informal, educação formal e educação não-formal propostos por Libâneo (2005). Para o autor a educação informal

corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolvem por meio das relações dos indivíduos e grupos com o seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição nem são intencionais e organizadas (2005, p.31).

Por educação não-formal o autor define aquela “realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação” (idem, p.31). Esta conceituação, como veremos a seguir, é a que mais se aproxima da experiência dos Clubes Escolares.

E por fim temos a conceituação de educação formal, que para o autor “compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática” (idem, p.31).

A principal diferença entre as propostas de Marcellino e Libâneo é que o primeiro trata toda a educação fora do contexto escolar como educação assistemática, enquanto Libâneo cria duas outras categorias - educação informal e educação não-formal – que

possibilita diferenciar a educação que ocorre de forma não intencional no cotidiano, daquela que ocorre fora do âmbito escolar mas que possui uma sistematização e intencionalidade.

Retomando a afirmação de Maria Ignez, quando defende que a ação pedagógica no Clube Escolar é diferente da ação nas escolas, consistindo num tempo de lazer sistematizado e estruturado, poderíamos traduzi-la como educação assistemática (Marcellino, 1998) ou como educação não-formal (Libâneo, 2005).

Outra preocupação de Maria Ignez estava relacionada com o que chamou de “lazer vazio”. O que a professora estaria definindo como lazer vazio?

Se estivesse se referindo a um simples divertimento, com um fim em si mesmo, mas de uma forma depreciativa, estaria ferindo uma das características do lazer, que é seu caráter desinteressado.

Dumazedier (1979) afirma que

no lazer, a atividade física, artística, intelectual ou social não se acham a serviço de fim material ou social algum, mesmo quando os determinismos materiais ou sociais pesam sobre eles, mesmo quando é objeto de tentativas de integração por parte das instituições profissionais, escolares, familiares, sócio-espirituais, sócio-políticas (p.95).

As palavras do autor assinalam a impossibilidade de oferecimento de atividades de lazer com a intenção de educar. Para Dumazedier, a inclusão de qualquer finalidade – lucrativa, utilitária ou engajada – para o lazer, mesmo não a tornando obrigatória, tornaria o lazer parcial, ou conforme conceitua, uma atividade de semilazer.

Segundo Dumazedier, o semilazer “é uma atividade mista em que o lazer é misturado a uma obrigação institucional” (1974, p.95), onde uma as obrigações primárias interferem nas atividades de lazer.

Ora, se um dos objetivos do Clube Escolar era a ampliação da esfera educacional pública para além do tempo e espaço escolar, havia uma intencionalidade, isto é, um caráter utilitário nessa atividade. Dessa forma, parece-nos pertinente considerar, baseados em Dumazedier, o Clube Escolar como um projeto de semilazer.

Podemos reforçar essa idéia com o discurso da professora Ana Maria Fontoura em relação às atividades do Clube Escolar. A entrevistada descreve as ações do Clube Escolar da seguinte maneira:

A proposta do Clube Escolar era viabilizar lazer às crianças. Nós ensinávamos conhecimentos gestuais para que elas fossem incluídas em determinadas situações. Então era um lazer direcionado, tinha um conteúdo que era necessário elas aprenderem, para que pudessem utilizar numa hora de lazer.

O seu discurso apresenta uma proposta de conteúdos a serem ensinados aos alunos, com vistas a uma utilização posterior em atividades sociais.

Já professora Carmem de Carvalho destacou a possibilidade da escolha das atividades pelos alunos, conforme o seu próprio interesse.

Nas palavras da professora:

das características que nós entendíamos o lazer, que não era não fazer nada, mas ser responsável pelo seu tempo livre. O lazer era entendido como um tempo livre organizado, aonde você vai e pode escolher um esporte. Escolhia porque a gente tinha esporte, tinha música e tinha teatro a oferecer. Tinha o setor artístico - o setor cultural - e o setor de esportes – esportivo. Então,

você precisava se inscrever e tinha que estar lá no horário da aula, mas você poderia escolher qualquer aula.

No discurso de Carmem estava presente uma outra característica do lazer, o “caráter liberatório”, caracterizado por Dumazedier como a possibilidade de livre escolha das atividades (1974).

Entretanto destacamos que a possibilidade da escolha das atividades pelos alunos não é suficiente para configurar o Clube escolar como um projeto de lazer.

Novamente apoiados em Dumazedier, temos que o lazer

implica a liberação de um gênero de obrigações que chamamos de obrigações institucionais, porque são impostas por organismos constitutivos da própria sociedade: instituições profissionais, familiares, sócio-espirituais, sócio-políticas.

A necessidade de inscrição dos alunos para participar das oficinas, além da presença num horário específico de aula, além da necessidade da comprovação de matrícula em uma escola da Rede Municipal de Educação e declaração de compatibilidade de horário emitida pela escola previstos na Resolução SME nº 517/1993, são indícios de que não estamos tratando de um projeto de lazer. A submissão a uma organização institucional fazia do Projeto Clube Escolar um projeto de semilazer.

Porém, como demonstra o discurso do professor Paulo Gil, no Clube Escolar havia uma diminuição da burocracia institucional da instituição escolar. Conforme o entrevistado:

Trabalhar com lazer é muito mais livre. É muito mais tranquilo. Tem menos obrigações. O simples fato de trabalhar com o divertimento sem a obrigação de ter o controle da ficha de chamada, conselho de classe, não ter que lançar

nota, juntando com o fato do aluno estar a fim, o professor ministrar aulas do que gosta de fazer. É a mágica perfeita. E ainda não tem a burocracia para atrapalhar. É tudo de bom. Você trabalha com os alunos à vontade, na modalidade esportiva que gosta e não tinha a aporrinhção, a burocracia da escola.

É perceptível que, nesse período, o Clube Escolar tinha exigências burocráticas menores do que as das unidades escolares. E esse diferencial foi relatado pelos outros professores entrevistados como um aspecto positivo. Diz a professora Ana Maria Fontoura dos Anjos:

O projeto original era excelente. (...) Não tinha essa questão dos horários que tem que se cumprir, da Secretaria Municipal de Educação. O importante era a produção. Os professores trabalhavam com prazer porque desenvolviam atividades extra-curriculares. Nós, inclusive, vínhamos fora de nossos horários. Era um projeto em que todos acreditavam (...).

Apesar de serem menores do que nas escolas, as obrigações institucionais permanecem nos Clubes escolares, como por exemplo, os dias e horários das aulas de cada oficina.

Se havia previsão de espaços e tempos para as atividades, Maria Ignez destaca que

para além das oficinas, tinham atividades sendo desenvolvidas para além do ponto de vista aulístico. Os alunos vinham fazer aulas, mas também faziam a social porque faziam atividades e ficavam lá, conversando, jogando, lendo na sala de leitura. No final, às vezes, os alunos passavam a tarde inteira no Clube. Às vezes tinha apenas uma atividade dirigida. Ele planejava o tempo dele ali.

A possibilidade dos alunos permanecerem no Clube Escolar e realizarem atividades não dirigidas a partir de suas próprias escolhas, organizando os seus próprios tempos, é o que dá ao Clube Escolar a possibilidade de ser considerado um projeto de lazer.

Portanto, temos no Clube Escolar os momentos de semilazer e de lazer, sendo as oficinas ministradas pelos professores os momentos de semilazer e as atividades livres os momentos lazer. Percebemos ser freqüente os professores entrevistados tratarem todas as atividades do Clube Escolar como atividades de lazer, simplesmente porque nelas havia o prazer em sua realização tanto para os alunos como para os professores.

A professora Valéria Siciliano Mota ao realizar uma análise da dinâmica de funcionamento do Clube Escolar, trouxe a questão do prazer sob a ponto de vista dos alunos, e fazendo uma analogia com o oferecimento de alimentação aos mesmos, descreve que

aqui se trabalha com crianças que estão a fim. O aluno vem procurar o volei é porque ele tem vontade de jogar vôlei. Então é uma questão de apetite, não estamos enfiando comida que eles não gostam, e nem forçando ninguém a comer dobradinha, nem fígado. Estamos oferecendo aquele prato que ele quer

A professora Luzia Maria de Matos Graça Aranha tratou a questão do prazer no âmbito do Clube Escolar considerando a perspectiva dos docentes, e afirmou que “trabalhar no Clube Escolar é um privilégio porque o professor vai dar aulas daquilo que ele mais gosta, do que ele mais sabe, daquilo que ele mais tem prazer”

A condição dos alunos receberem as aulas segundo os seus próprios interesses e dos professores ministrarem as suas aulas considerando seus gostos pessoais reforçaria a compreensão do Clube Escolar como um projeto de lazer?

Aprofundando a discussão sobre tal questão, vamos focar a relação entre o lazer e o prazer, que também é uma polêmica, já antiga, entre os estudiosos do lazer.

Na década de 1970, Dumazedier ao elencar possíveis definições de lazer assinalou que autores como D. Rieman, H. Wilensky e M. Kaplan consideravam que

Todo comportamento em cada categoria pode ser um lazer, mesmo o trabalho profissional. O lazer não é uma categoria, porém um estilo de comportamento, podendo ser encontrado em não importa qual atividade: pode-se trabalhar com música, estudar brincando, lavar a louça ouvindo rádio, promover um desfile político com desfile de balizas, misturar o erotismo ao sagrado, etc (1974, p.88).

Para Dumazedier essa definição, por possibilitar que o lazer penetre outras atividades, estava baseada em estilos de vida e modelos para uma melhor qualidade de vida. Na tentativa de deixar clara a separação entre o lazer e o prazer, o autor argumenta que o comportamento de alguns não poderia virar modelos para o comportamento de todos, uma vez que dificulta a definição de “um campo específico entre as diferentes atividades que assumem diferentes funções na sociedade” (idem, *ibidem*, p.88).

Gustavo Luis Gutierrez (2001) apresenta o prazer como uma categoria fundamental para o lazer. O autor afirma que “não existe lazer sem a expectativa de realizar alguma forma de prazer. Isto é justamente o que lhe confere especificidade e o distingue de outras atividades sociais” (GUTIERREZ, 2001, p.13).

Victor Andrade de Melo e Edmundo Drummond Alves Junior, de maneira semelhante, assinalam que “os momentos de lazer pressupõem a busca pelo prazer” (2003, p.32). Entretanto, avançam na discussão ao enunciarem que o prazer não é exclusividade dos

momentos de lazer e que nem sempre, nos momentos de lazer, se obtém o prazer porque pode ocorrer alguma eventualidade durante a diversão.

Esses argumentos nos permitem afirmar que nem sempre uma atividade desenvolvida pelo ditame do prazer pode ser considerada como uma atividade de lazer. O fato dos alunos buscarem o prazer nas aulas e dos professores ministrarem as aulas com prazer nos Clubes Escolares não pode ser condição para esse seja compreendido como um projeto de lazer.

Apesar de constar na Resolução nº 517 que o Clube Escolar seria uma experiência de ampliação do atendimento educacional pela atuação nos tempos de lazer dos alunos da Rede Pública Municipal de Educação, procuramos tratá-lo como uma experiência com tempos de semilazer e tempos de lazer.

3) Os relatos acerca das mudanças administrativas e pedagógicas sofridas pelas leis e normas referentes aos Clubes Escolares.

Nesta seção faremos um percurso cronológico pelos documentos que regulamentaram os Clubes Escolares, cotejando com os discursos dos professores entrevistados. O nosso objetivo é perceber o grau efetivo de interferência desses documentos nas ações cotidianas dos Clubes Escolares. Em outras palavras, queremos verificar se as determinações legais eram cumpridas prontamente ou se foram construídas estratégias de ação visando outras dinâmicas de estruturação e funcionamento dos Clubes Escolares.

3.1) O fim da Divisão de Animação Cultural e a criação do Departamento de Lazer e Educação

Conforme já apontamos, a Resolução SME nº 517/1993 alocou os Clubes Escolares na Divisão de Animação Cultural, que era um departamento oriundo do Programa Especial de Educação, e que tinha como função a coordenação dos animadores culturais dos CIEPs em âmbito municipal. Essa origem, dadas as incompatibilidades político-partidárias, fez com que o setor não gozasse de prestígio junto à equipe que assumiu a Secretaria Municipal de Educação.

A partir de 1993, Paulo Carrano coordenou o Projeto Clube Escolar no âmbito da Divisão de Animação Cultural como Coordenador Geral dos Clubes Escolares, e havia a perspectiva do projeto revitalizar e potencializar a Divisão de Animação Cultural. Em seguida, no segundo semestre de 1993 assumiu o cargo de Diretor do Departamento de Animação Cultural. Com isso, não pode mais dedicar-se exclusivamente aos Clubes Escolares.

Isso está expresso em sua entrevista:

eu entro na Divisão de Animação Cultural e a primeira coisa que recebo é um grupo enorme de animadores culturais insatisfeitos. Faço uma reunião com eles e descubro, numa reunião muito tensa, que uma parte reivindicava um plano de cargos salários e outra parte queria ser lotada na Secretaria Municipal de Cultura

Naquele período a Divisão de Animação Cultural era responsável pelos animadores culturais que atuavam no âmbito municipal, pela implantação do Projeto Clube Escolar e pela reestruturação dos Jogos Estudantis. A atenção de Carrano para o Clube Escolar teve que ser dividida com as outras funções que incorporou com o cargo.

O relato da professora Ana Maria Fontoura, do Clube Escolar Fundão, contribui para que compreendamos tal período.

No início, o Clube Escolar entra no Departamento de Animação Cultural (...) E quando tiram o Carrano do Clube Escolar, e ele fica a frente desse departamento, nós comentamos, na época, que foi uma progressão para baixo, porque tiraram ele da frente do Clube Escolar, que era um projeto dele e jogam ele para um setor, para ele coordenar e afastam ele. Eu acho que é coisa política. Então o Clube não tem mais um gestor, já não tem o principal elemento, o idealizador do projeto (...)

Em 1994 a Divisão de Animação Cultural é extinta. Em seu lugar é criado o Departamento de Lazer e Educação (DLE), também subordinado ao Departamento Geral de Ação Cultural (DGAC), mas que objetivava cuidar especificamente do Projeto Clube Escolar.

Conforme já abordado anteriormente, foi com o Departamento de Lazer e Educação que o Clube Escolar teve mais autonomia na administração porque tinha verba própria e a independência de um departamento, podendo realizar ações como: organizar eventos, cursos e seminários; escolher as direções dos Clubes Escolares; abrir novos núcleos.

Os fragmentos das entrevistas das professoras Valéria e Carmem trazem essa confirmação. A professora Valéria, do Clube Escolar Pavuna, abordou a questão da requisição de professores para atuar no Clube Escolar através do Regime de Dupla Regência:

a mudança do Departamento de Animação Cultural para Departamento de Lazer e Educação, na prática, foi quando nós andamos mais para frente. Nós começamos a não ter mais tanta dificuldade em conseguir a Dupla Regência, foi quando eu consegui as requisições dos professores para o nosso Clube.

A professora Carmem, do Clube Escolar Fundão, enfatizou a possibilidade de recebimento de verbas, a ampliação dos Clubes Escolares ao longo da SME e a criação de um núcleo de estudos e pesquisa para os Clubes Escolares. Em suas palavras:

Então, o clube escolar quando passou para esse departamento (Departamento e Lazer e Educação), porque, na verdade, eu acho que acabou a Divisão de Animação Cultural. Então Carrano participou da formação desse Departamento de Lazer e Educação e passou a chefiá-lo. Tinha como meta ampliar, ele faz um projeto de ampliar até vinte clubes escolares na cidade e ele é quem iria gerenciar a verba. Ele conseguiu verba para comprar bolas, e comprar todas as coisas que a gente precisava pro clube escolar, criou o NEPLE, que era um grupo de estudos.

Uma das principais conquistas desse período foi o Núcleo de Estudo e Pesquisa em Lazer e Educação (NEPLE). Conforme já citamos, era uma política de formação de professores, com atividades semanais, com a participação dos professores e coordenadores dos clubes escolares. A professora Valéria Siciliano nos apresenta, em sua entrevista, o funcionamento do NEPLE.

O NEPLE acontecia na forma de encaixe. O professor deixava de dar aula prá ir lá. E ocorria uma vez, um dia na semana. Não era uma imposição, os que foram é porque tinham vontade de ir. Mas não durou nem um ano. Quando íamos sistematizar uma pesquisa com os alunos, cortaram.

Então, temos que o NEPLE não conseguiu se desenvolver, embora fosse um avanço para o período, pelo fato de viabilizar a formação continuada do professor no ano de 1994.

O Departamento de Lazer e Educação existiu até a proposta de Reestruturação da SME no ano de 1995. Sua atuação foi significativa para o Clube Escolar por ser um departamento responsável exclusivamente por esse programa educacional.

Maria Izabel, do Clube Escolar Thomaz Soares da Silva, ao afirmar que “quando eu entrei, as pessoas que estavam antes falavam que o Clube Escolar tinha mais peso, um tempo atrás, por ser um departamento a parte” reforça a afirmação da relevância do DLE para o programa Clube Escolar no período de 1994.

3.2) A reestruturação da SME em 1995: o fim do Departamento de Lazer e Educação e a responsabilidade do Departamento Geral de Educação.

As mudanças na estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no ano de 1995 influenciaram fortemente o funcionamento dos Clubes Escolares.

Se, anteriormente ao ano de 1995, a SME-RJ possuía uma estrutura administrativa com três departamentos: Departamento Geral de Administração Escolar, o Departamento Geral de Ensino e o Departamento Geral de Ação Comunitária, a partir do ano de 1995, com a reestruturação administrativa, a SME-RJ passou a ter quatro departamentos: Departamento Geral de Infra-Estrutura, Departamento Geral de Administração, Departamento Geral de Educação e Departamento Geral de Recursos Humanos.

Conforme podemos observar, a reestruturação departamental excluiu o Departamento Geral de Ação Comunitária, e por consequência, as estruturas administrativas que estavam sob sua responsabilidade foram extintas, como é o caso do Departamento de Lazer e Educação. As ações desse último tiveram que migrar para os novos departamentos, ficando o Clube Escolar sob a responsabilidade do Departamento Geral de Educação (DGED).

A partir dessas mudanças administrativas foram elaborados, anualmente, os documentos que determinariam a organização e o funcionamento dos Clubes Escolares e dos Núcleos de Artes, denominados de Circulares Conjuntas do Departamento Geral de Educação

(EDGED) e do Departamento Geral de Recursos Humanos (EDGRH) analisados no capítulo 4 deste trabalho.

A partir desse momento, estabeleceu-se dubiedade quanto às instâncias de poder no interior da SME, em relação aos Clubes Escolares.

Sobre a subordinação dos Clubes Escolares à Coordenação dos Programas de Educação Física, Esporte e Lazer e Linguagens Artísticas (EDGED/DEF) e às CREs, a professora Valéria relatou que a co-participação entre EDGED/DEF e CREs nem sempre ocorreu.

Tínhamos confusão aqui na CRE. O que acontecia é que nós tivemos duas chefias durante um bom tempo e foi nessa de duas chefias que várias chefias de Clube Escolar tiraram o time de campo, porque aconteceu de não sabermos se seguíamos a CRE ou a DEF. A briga era velada, mas a ponto de pegarmos o organograma da prefeitura e ver o nível, para saber quem mandava mais, se era a chefe da minha CRE ou se era a DEF.

O trecho aponta para a dificuldade dos setores em nível central e intermediário desenvolverem as ações conjuntas. As conseqüências eram: 1) a geração de dúvidas nos coordenadores; 2) O desconforto e conseqüente saída do projeto de coordenadores dos Clubes Escolares.

A saída dos coordenadores que haviam vivenciado a fase inicial do Clube Escolar era nociva ao programa visto que, com essa saída, perdia-se também a concepção original do Clube Escolar.

A subordinação de um projeto de educação não-formal à Coordenação dos Programas de Educação Física, Esporte e Lazer e Linguagens Artísticas (EDGED/DEF) era problemática. Se, no início do Clube Escolar, houve concentração na capacitação dos

professores para uma atuação pedagógica orientada pela perspectiva do lazer, a continuidade dessa orientação tornava-se cada vez mais difícil.

A nova exigência de quantitativo mínimo para a realização das atividades, por exemplo, poderia ser entendida como contenção de despesas, mas também como tendência de escolarização da proposta do Clube Escolar.

A professora Carmem de Carvalho relata:

A questão da chamada, da estatística, que a gente começou a ter que fazer. O aluno que entra e o aluno que sai. A quantidade de alunos e um possível encerramento da oficina com o desligamento do professor.

A proposta de ação com base na perspectiva do lazer começa a se esfacelar. O controle de frequência diária do aluno instituído pela Circular nº06/1995 aumenta o grau de obrigação institucional e, ao mesmo tempo, diminui a possibilidade da atividade ser tratada enquanto lazer.

Temos essa confirmação no relato de Ana Maria Fontoura

Olha, eu acho que o conceito mudou, mexeu na questão do lazer. Porque começam a cobrar e enfim muda. Eu acho que as coisas começaram a ficar mais sistemáticas, porque começou a haver um negócio de números, e mais números. Eu lembro que as meninas ficavam preocupadas porque tinham que ter não sei quantos na turma. Por exemplo, na esgrima eu não tinha muitos alunos. Como era livre escolha, os alunos faziam se quisessem. Ou você captava alunos pro seu curso ou tinha que pegar outra modalidade. Eu tive que pegar a natação. Eu, a princípio, não trabalhava com natação, eu trabalhava com esgrima e com a coordenação pedagógica. Mas tive que pegar a natação, porque natação tinha muitos alunos, então cobria a questão da esgrima, que tinha poucos alunos. Então começa aquela coisa de que o professor é um objeto, está ali e tem que servir. Ele é pago para trabalhar tantas horas e quanto mais você puder trabalhar com mais alunos, melhor.

O Clube Escolar passa a ter o controle da frequência dos alunos, o quantitativo mínimo de alunos por atividades, o quantitativo de alunos atendidos por cada professor. Foram muitas as exigências criadas pela Resolução de 1995.

A professora Carmem sinaliza que a procura dos alunos pelos esportes veiculados na mídia era muito grande, principalmente futebol e natação. Em seu entendimento, os alunos só escolhiam os demais esportes devido à falta de vagas. Então questiona: se o aluno não conhece o esporte, como pode escolhê-lo? A professora apresenta uma possível solução a partir dos objetivos do Clube Escolar:

Como o objetivo do Clube Escolar é ampliar o repertório de práticas esportivas dos alunos, a meta é possibilitar que o aluno conheça, para que posteriormente possa escolher a atividade que não conhecia (...) Então nós vamos fazendo assim, as pessoas vão tomando conhecimento das coisas, o professor também cativa, o próprio espaço cativa, e as coisas vão melhorando.

As nossas entrevistas confirmam as afirmações de SILVA (1998) a respeito do objetivo da SME, naquele momento, de aumentar o número de alunos por oficina, de aumentar a quantidade total de alunos do Clube Escolar e de reduzir o quantitativo de recursos humanos administrativos e pedagógicos envolvidos no programa.

Conforme vimos na introdução desse estudo, o Clube Escolar tinha uma boa média de alunos por unidades. Talvez a SME-RJ pudesse aumentar o quantitativo total de alunos nos Clubes Escolares com a ampliação dessa experiência ao longo da rede educacional, aumentando o alcance dessa proposta educativa e não lotando as turmas que já existiam nos Clubes Escolares.

Ao estipular um quantitativo mínimo para o funcionamento de uma turma, a EDGED/DEF desconsiderou a condição do aluno como flutuante, ou seja, um aluno que podia migrar entre as oficinas ao longo do ano letivo. A exigência e a permanência dos alunos nas oficinas ao longo do período semestral findaram com essa possibilidade dos alunos, e conseqüentemente, alterou uma característica do Clube Escolar.

Se por um lado a ida do Clube Escolar para o EDGED/DEF poderia representar uma maior integração com as propostas educativas desenvolvidas pela SME, por outro representou uma perda em relação a sua identidade original – o princípio do lazer – e em relação as suas conquistas iniciais – dotação de verba própria, autonomia de ação, dando início ao processo de escolarização dos Clubes Escolares.

3.3) A Lei nº 2619/1998: a criação do Programa de Extensão Educacional

A referida lei tratou da estrutura organizacional, pedagógica e administrativa da Rede Pública Municipal de Educação, definindo que as escolas de horário parcial e integral, os CIEP's e as Casas da Criança seriam denominadas “Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Educação”, e criando Programa de Extensão Educacional, no qual os Clubes Escolares, os Núcleos de Artes e os Pólos de Educação pelo Trabalho seriam tratados como “Unidades de Extensão Educacional na Rede Pública Municipal de Educação”.

Nas entrevistas percebemos que os professores tiveram um entendimento de que a mudança de status para Unidade de Extensão Educacional, proposta em lei, trouxe ao Clube Escolar pontos positivos e negativos. Buscaremos realizar uma análise das entrevistas dos professores tecendo comentários sobre os pontos positivos, e posteriormente, sobre os pontos negativos.

Em relação aos pontos positivos, a professora Carmem destacou que a passagem de projeto a Programa de Extensão Educacional, possibilitou ao Clube Escolar ganhar em estabilidade temporal e os seus professores ganhavam estabilidade emocional porque a cada mudança de governo havia um período de incerteza em relação ao Clube Escolar. Este fragmento deixa bem explícito tal ponderação:

porque nós vivíamos com medo do novo prefeito acabar com o projeto. O programa do novo chefe do Departamento de Educação ou da nova Secretária de Educação acabar com o núcleo. Agora ninguém mais ia acabar com o projeto. Ele ia se perpetuar, podia se perpetuar, ia até o infinito (...) Criou uma fundação do Clube Escolar, para ser um programa agora abraçado pela secretaria de educação e um programa sem limite de tempo.

A constante sensação de insegurança parece ter dado espaço a uma perspectiva de continuidade ao Clube Escolar.

O enquadramento como Unidade de Extensão também possibilitou a dotação de verbas para o Clube Escolar tal como uma escola, uma unidade administrativa. Esse ponto foi destacado por muitos professores com entusiasmo.

Carmem elucida a situação

nós ganhamos verba, tal como uma escola. Tínhamos a partir de então verba destinada. Então podíamos fazer obra. Podíamos comprar material. Podíamos melhorar o ambiente. Olha que é um salto! (...) foi um salto de qualidade. Computador, podíamos melhorar as salas, podíamos melhorar a Escola de Educação Física em muitas coisas, comprar cadeado, pintar algum espaço, nós ficamos muito bem.

A professora Maria Izabel assinala que essa mudança também modificou o tratamento da CRE em relação ao Clube Escolar. Afirma que o Clube Escolar passou “a ser

listado na CRE como mais uma unidade a ser atendida, porque antes a gente conseguia as coisas, o material, como se fosse um favor”. A professora Valéria também explicita essa situação em tom irônico: “nós passamos a ter a verba, nós passamos a não ter que precisar pedir esmola, porque até então nós éramos pedintes, é que a nossa CRE dava esmolas frequentemente”.

Ainda sobre a questão das verbas para o Clube Escolar, Maria Izabel descreve uma situação cotidiana propiciada pelo enquadramento dos Clubes Escolares como Unidade de Extensão Escolares.

Sendo uma unidade administrativa, tudo que era passado para as escolas era passado também para o clube escolar (...) Se vai bola para a escola, vai bola para o clube escolar. Se vai papel para a escola, ia papel para o clube escolar. Na época todas as escolas receberam máquina xerox, o clube escolar também recebeu máquina xerox. Todas as escolas receberam computador, clube escolar também recebeu computador, porque ele passou a ser listado como uma unidade de extensão da escola. E depois começou a ganhar verba também. Quando começou a se liberar verba para a escola, começou a se liberar verba para o clube escolar também.

Todos os entrevistados afirmam que houve um salto de qualidade em relação a infra-estrutura do Clube Escolar. O professor Paulo Gil também destaca com entusiasmo esse momento citando que as “conseqüências positivas estão na cara. Você tem uma sede com computador, televisão, fax, duas impressoras, xerox, telefone, e ainda vem a verba, que você compra o material esportivo de primeira categoria”.

Temos novamente com a professora Carmem a descrição de outro ponto positivo. Dessa vez relacionado à possibilidade do Clube Escolar requisitar as matrículas dos professores, uma vez que

antes nós não podíamos. O professor não podia ir direto para o Clube Escolar porque não era uma unidade administrativa. Ele tinha que estar lotado na escola. Então, lotado na escola, tinha que trabalhar na escola e fazer uma hora extra no Clube Escolar. Com isso não, com isso eu podia sim chamar o professor para levar sua matrícula, então o professor levava cartão de ponto, a gente passou a ter cartão de ponto, a gente passou a ter processo de professores, a unidade administrativa trouxe isso que eu acho que para alguns era mais trabalho, era mais trabalho, mas isso fortalecia o Clube Escolar.

A professora Carmem desconsiderou que, segundo a Circular Conjunta EDGED/EDGRH nº 1, que antecedeu a lei de 1998, o professor poderia além da Dupla Regência, ser requisitado por cessão, mas esta tinha um trâmite burocrático maior. Sem dúvida, a possibilidade de requisitar a matrícula do professor era um avanço para a estruturação do Clube Escolar.

3.4) A exclusão das atividades artísticas do Clube Escolar

Apesar de estar prevista na Lei nº 2619 / 1998, a exclusão das atividades artísticas só foi efetivada no ano de 2003. É a professora Carmem quem explica que a medida foi tomada pela secretária de Educação do Rio de Janeiro, Sônia Maria Corrêa Mograbi, a partir da análise das normas do Clube Escolar.

Quando ela pegou as normas do Clube Escolar e viu que ninguém estava dando importância para a lei... ela viu que estava escrito que no Núcleo de Artes, trabalharia-se com arte e cultura, enquanto que nos Clubes Escolares

só poderia ter esporte. Quando ela botou o olho nisso, pronto. Ela cismou. Ela disse que aquilo ia ser cumprido.

A professora Valéria faz a mesma afirmação, com a diferença de não nomear um responsável por “cavucar essa lei de 1998, no ano de 2003”.

Mas, Carmem também sinaliza que esse era um processo que já estava iniciado desde que Marcos Miranda de Castro Araújo assumiu o Programa de Extensão Educacional em 2003. A professora lembrou que já havia o questionamento sobre o motivo de se oferecer atividades artísticas num clube de esportes. Relatou que foi chamada muitas vezes para explicar tal questão, mas que não havia uma pré-disposição para se compreender a proposta do Clube Escolar.

A permanência das atividades artísticas no âmbito do Programa de Extensão Educacional foi sendo negociada por dois anos. Carmem relata que “como ninguém buliu com o Clube Escolar, nós, apesar daquela norma, continuamos tendo a liberdade de fazer o clube como acreditávamos ser o certo. Nós fomos deixando de lado, até que entrou uma pessoa que fez valer o que estava escrito. Então o que podíamos fazer?”.

Ou seja, apesar da vigência de uma norma legal, a orientação das atividades era da equipe de professores dos Clubes Escolares. De certa maneira, isso revela a instabilidade das políticas da SME, e do setor educacional em geral, que é bem mais complexa do que a simples elaboração de documentos e a condução das experiências a partir deles. Destacamos o discurso da professora Valéria como exemplo dessa instabilidade da política voltada para os Clubes Escolares. A professora relata que após a mudança de princípio no Clube Escolar “a atuação do professor não mudou. O Clube Escolar do Engenho de Dentro continuou

trabalhando na perspectiva do lazer, embora o princípio seja de esporte educacional. Não entendemos essa outra coisa”.

Para Carmem um possível caminho seria reescrever a lei, “mudar o escrito”, mas para tal seria necessário “ter uma pessoa lá dentro que levantasse a nossa bandeira e não tinha mais”.

Valéria relatou que montou uma Mostra de Artes no Clube Escolar para tentar sensibilizar o coordenador do Programa de Extensão Escolar Marcos Miranda de Castro Araújo, mas já era tarde para tal.

Paulo Gil denuncia que quando foi suprimido o setor cultural do Clube Escolar não se pensou no prejuízo nem dos alunos nem financeiro do próprio Clube Escolar. Ele relata a situação deixada pela exclusão das atividades artísticas no Clube Escolar Pavuna:

não foi só prejuízo para as crianças não. Porque as crianças vinham se inscrever nas aulas de violão, teclado, coral e não tinha mais. E não tinha outro lugar que tivesse, ou seja, tiraram e não colocaram em outro local. Não deram essa opção. (...) Mas também era prejuízo financeiro porque compramos violões, teclados, roupas para o coral, e agora está tudo guardado, estocado. E isso é dinheiro jogado no lixo. Não é dinheiro da SME, é dinheiro público.

O professor nos traz duas problemáticas. A primeira relacionada à não substituição das atividades que deixariam de ser oferecidas aos alunos. No caso do Clube Escolar Pavuna houve a exclusão das aulas de violão, de teclado e de coral. No Caso do Clube Escolar Thomaz Soares da Silva houve a exclusão das aulas de teatro e danças folclóricas. Para todos os demais Clubes caberia a mesma questão. Onde os alunos poderiam participar dessas atividades artísticas?

A segunda questão trazida por Paulo Gil se refere aos investimentos dos Clubes para viabilizar as oficinas artísticas. Esses investimentos realizados pelos Clubes Escolares foram ignorados, revelando-se os prejuízos decorrentes da falta de planejamento e continuidade das políticas educacionais. O que fazer com os materiais e/ou instrumentos das atividades artísticas?

As questões levantadas a partir do discurso de Paulo Gil nos permitem perceber o quão complexo é implementar uma política através de uma determinada normatização. É necessário ponderar múltiplos elementos antes de se modificar uma proposta educacional como a do Clube Escolar. O maior problema relacionado à exclusão das atividades artísticas dos Clubes Escolares, além das verbas desperdiçadas, estava na falta de ofertas de atividades com as mesmas características para os alunos. No fim, os alunos foram os que perderam.

Por fim, a professora Carmem parece estar certa quando afirma que a supressão das atividades artísticas dos Clubes Escolares representou “o começo do fim da proposta inicial”.

4) Os CIEPs e os Clubes Escolares: alternativa política ou complementação de propostas de ampliação do tempo integral?

Em nossas entrevistas propusemos aos professores uma possível relação dos Clubes Escolares com os CIEPs. Nossa intenção era buscar elementos entre os entrevistados para compreender se os Clubes Escolares foram uma política de ampliação da educação em tempo integral que tinha também o sentido de ser uma alternativa à proposta dos CIEPs.

Nossa hipótese tem origem na formação do cenário político da década de 1990, período da criação dos Clubes Escolares. Conforme já sinalizamos, o Governo Estadual

estava sendo conduzido por Leonel Brizola, do PDT, em seu segundo mandato, e César Maia, na ocasião no PMDB, assumia a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, no ano de 1993.

Esse período caracterizava-se pela perda da hegemonia política do PDT nos cenários estadual e municipal, e pelo conflito político entre o Governador do Estado Leonel Brizola e o Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro César Maia.

No cenário educacional foi desenvolvido o 2º Programa Especial de Educação (PEE), pelo Governo Estadual, no período de 1991-1994, exatamente quando foi elaborada e posta em prática a proposta dos Clubes Escolares do município, no ano de 1993.

Levantamos a possibilidade de que essas ações, no âmbito educacional, em instâncias governamentais diferentes, podem ter sido parte da luta no cenário político do estado. A implementação de diferentes modelos de política pública na educação poderia estar, para além dos objetivos educacionais, sendo parte de uma luta política partidária.

Esses foram os elementos históricos que motivaram nossa suspeita preliminar de uma possível relação de disputa entre o Programa dos CIEPs em âmbito estadual, sua herança em âmbito municipal, e o Projeto Clube Escolar. Seguiremos apresentando os discursos dos professores acerca dessas possíveis relações.

Segundo o professor Paulo Carrano, não houve preocupação em criar uma política educacional para se contrapor ao Programa Especial de Educação que ocorria no âmbito estadual. Afirmo o professor que não era possível comparar os projetos porque os CIEPs eram uma experiência educacional que contava com “recursos, mesmo depois quando os recursos diminuíram, tinham os prédios e as pessoas locadas”.

Para o entrevistado, o Clube Escolar surge como a possibilidade de oferecer uma proposta de lazer aos alunos, e tem desde a origem uma grande diferença em relação aos CIEPs. Paulo Carrano afirma que

Não tínhamos nada. Nós tínhamos uma idéia e a tentativa de fazer uma proposta diferente. Não podia o Clube Escolar rivalizar com um Programa Especial de Educação. E, nem se pensou nisso. O que tinha era uma concepção que Clube Escolar poderia ser algo complementar, até o complemento do que era o Programa Especial de Educação.

Paulo Carrano contestou em suas respostas a idéia de disputa entre as propostas educacionais, e argumentou com a pequena dotação orçamentária dos Clubes Escolares. Para o professor, o simples fato de não dispor de uma verba inicial para desenvolver o projeto já seria significativo para a desconstrução da hipótese de os Clubes Escolares virem a representar uma contra-proposição aos CIEPs.

Em relação às idéias, havia diferenças entre as propostas educativas. Carrano considerava que

nem todas as famílias (...) queriam deixar o filho o dia inteiro na escola (...) as famílias queriam cuidar mais de seus filhos do que deixar na escola (...) o CIEP era uma política interessante de ampliação do tempo de escola mas não necessariamente para todo mundo. Ele poderia ser uma política complementar para aqueles que quisessem deixar os filhos na escola mais tempo (...) os CIEPs criavam um impasse para os alunos que trabalhavam. Ou tudo ou nada. Ou você fica numa escola que te impede de trabalhar ou você não fica na escola. Então, eu pensava na necessidade de ter uma outra escola para que os alunos possam combinar essas atividades com a escola. Ou ter uma política de bolsa de amparo para essas famílias para os alunos estudarem. Na época, não se falava em Bolsa Família. (...) ou damos estrutura para essa família manter o menino na escola em horário integral ou oferecemos uma escola que permita complementar com atividades educativas aquele tempo que sobrou (...) o clube escolar se encaixa nisso.

Segundo Carrano, o Clube Escolar era uma política de complementação do tempo escolar. E não existia uma rivalidade entre os projetos, ambos atuando com a ampliação do tempo dos alunos. Carrano explicita que

nunca viu o clube escolar competindo com o CIEP, nem nunca vi o pessoal do Programa Especial de Educação vendo o Clube Escolar com maus olhos. Aconteceu uma proposta do Clube Escolar complementar o tempo que estava faltando nos CIEPs, isso foi posterior, e eu me coloquei contra porque feria tanto a política dos CIEPs quanto a política do Clube Escolar.

Nesse fragmento Carrano procura deixar claro que são duas experiências diferentes. Para Carrano, o Clube Escolar poderia complementar o tempo escolar das escolas regulares, mas não poderia complementar o tempo de uma escola de tempo integral. Esse argumento tem em sua base o fato de que o conceito do lazer era a base dos Clubes Escolares o que, segundo ele, era diferente das propostas iniciais dos CIEPs.

A professora Maria Izabel também afirmou que os Clubes Escolares não rivalizavam com as propostas dos CIEPs. E, como Carrano, afirmou a existência de famílias que não queriam que os filhos permanecessem nas escolas o dia inteiro, de tal forma que o Clube Escolar se tornou uma possibilidade de ocupação do tempo da criança. Temos as seguintes palavras da professora: “Havia uma questão, por exemplo, muitos pais não queriam colocar seus filhos num CIEP para passar o dia todo dentro da escola e ao mesmo tempo buscavam uma alternativa para que esse aluno não ficasse à toa na rua”.

Maria Izabel destaca que, pelo fato das duas propostas educacionais ampliarem o horário, poderia haver uma disputa pelos alunos,

acho que havia, de certa forma, uma luta pelos mesmos alunos. O CIEP querendo os alunos para estar na escola num horário integral e o clube escolar ampliando esse horário integral de uma forma mais livre, fora da

questão da escola, num ambiente mais social, diferente, fora de sala de aula, fora de escola.

Ela esclarece que o Clube Escolar Thomaz Soares da Silva foi sediado por alguns CIEPs e que a relação entre as direções sempre foi amistosa, não caracterizando uma disputa.

Talvez houvesse algum tipo de rivalidade, mas eu não percebi muito isso não. Em nossas passagens pelos CIEPs, nós sempre tivemos um bom relacionamento com a direção, com os alunos dos CIEPs, com os pais e responsáveis pelos alunos dos CIEPs. Não percebia que havia essa rivalidade não.

Outro importante dado que Maria Izabel nos apresenta é a confirmação da possibilidade da atuação do Clube Escolar no âmbito dos CIEPs. Essa informação é significativa, pois mostra que a idéia inicial de Carrano de que os Clubes não poderiam atuar dentro dos CIEPs, foi abandonada. Na verdade, o pensamento de Carrano é coerente com as propostas iniciais do Clube Escolar, e com o momento vivido por ele nos Clubes. Posteriormente, a realidade se modificou e tornou-se completamente viável um Clube Escolar funcionar em um CIEP. O discurso da entrevistada confirma essa afirmação.

Trabalhamos em dois CIEPs. Trabalhamos no CIEP Aracy de Almeida Cardoso e no CIEP Júlio Caetano Horta Barbosa. Então o Clube Escolar era mais uma opção, fora as aulas de educação física, o aluno estar nas aulas de dança, nas aulas de vôlei, e em outras oficinas. Eu acho que havia uma integração, a direção dos CIEPs nos apoiou bastante, não houve nenhum tipo de rivalidade não.

O professor Paulo Gil também teceu considerações sobre uma possível disputa pelos alunos. O professor defendeu que, além dos Clubes não rivalizarem com os CIEPs, havia a possibilidade de convivência entre as propostas educativas. Paulo Gil afirma que

o Clube Escolar não rivaliza com os CIEPs. Tem espaço para todo mundo. Tem espaço para o aluno que quer ficar no CIEP o dia inteiro. Tem lugar para o Clube Escolar, com os alunos circulando pelas diferenciadas oficinas, assim como tem lugar para as Vilas Olímpicas.

O fato de não existir rivalidade entre as duas propostas, não elimina a possibilidade de que ali estivesse presente uma tentativa de buscar um modelo alternativo ao modelo dos CIEPs que, embora, desde 1998, já não estivesse em prática nas suas concepções básicas no município, ainda representava uma marca política de governos anteriores.

Os baixos investimentos, entretanto deixam, de fato, a hipótese fragilizada. Se chegou a ser visto, em algum momento, pelas administrações que o implantaram, como uma possível resposta alternativa às diversas críticas feitas ao programa dos CIEPs, a falta de recursos e de continuidade do projeto não permitiu que isso acontecesse.

No programa original dos CIEPs as crianças teriam possibilidade de escolha das oficinas que frequentariam, mas a permanência durante todo dia era obrigatória. Já a participação nos Clubes seria inteiramente voluntária, em sua proposta inicial, o que finalmente não aconteceu. Os CIEPs implicavam investimentos altos pois eram prédios públicos novos, os clubes poderiam funcionar em instalações da sociedade, o que em tese facilitaria a sua difusão, o que também não aconteceu.

Seja como for, a proposta dos Clubes Escolares, tal como as proposta dos CIEPs, guardadas as diferenças em termos de suas dimensões, são ambas tentativas de resposta aos

impasses da educação pública, que demonstraram, na prática, poderem conviver, e que sofreram dos mesmos males da descontinuidade e da impossibilidade de alcançarem um patamar viável para uma avaliação consistente de sua qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos no cenário educacional brasileiro atual um crescente interesse pela temática da ampliação do tempo escolar. A questão está contemplada na legislação educacional, através da LDBEN / 96, e mais recentemente, o programa Mais Educação e o FUNDEB principalmente, de iniciativa do Ministério da Educação, induz a ampliação da jornada escolar nos estados e municípios.

Por todo o país vêm sendo desenvolvidos variados modelos e projetos de ampliação da jornada escolar. O Rio de Janeiro tem uma forte tradição no desenvolvimento de propostas educacionais de ampliação da jornada escolar consolidada especialmente pelo programa dos CIEPs, idealizado por Darcy Ribeiro, na década de 1980. A partir dos anos 1990, a proposta municipal dos Clubes Escolares acrescentou mais elementos ao debate sobre a ampliação das funções da escola e de sua participação na vida das crianças e adolescentes.

Em nosso trabalho procuramos analisar a experiência dos Clubes Escolares, identificando suas características principais, seu alcance e sua trajetória política e pedagógica. Buscamos ainda fazer um cotejamento com a experiência dos CIEPs que, apesar de não mais existir como um programa especial, deixou marcas significativas no sistema educacional da capital.

Se por um lado, os CIEPs preocupavam-se em aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola, oferecendo um conjunto de atividades organizadas durante toda a jornada, no interior de cada unidade escolar, os Clubes Escolares tentaram um outro caminho, oferecendo opções de escolha para que o aluno organizasse o seu tempo de lazer, dentro ou fora da unidade escolar. Dessa maneira, os Clubes Escolares apresentaram-se como equipamentos de lazer, opcionais, destinados aos alunos da rede de ensino.

Desde o início, a dinâmica de funcionamento dos Clubes Escolares já anunciava a complexidade de implementação de um projeto de lazer no âmbito de um sistema educacional

de educação. Estavam previstas, no início do projeto, duas possibilidades dos alunos participarem no Clube Escolar: uma viabilizada através de oficinas dirigidas, com um tempo de duração definido, uma proposta metodológica específica, orientadas por professores. Outra, desenvolvida por meio da livre escolha dos alunos frente a um leque de atividades em espaços como salas de jogos de salão, salas de leitura, brinquedotecas, supervisionados por professores.

O problema conceitual que identificamos em relação ao projeto Clube Escolar é que se o lazer é um tempo livre das obrigações profissionais, sociais, fisiológicas e se caracteriza pela livre escolha das atividades, o Clube Escolar não poderia ser entendido, em sua totalidade, como uma proposta de lazer.

Daí surgiu a necessidade de resgatar o conceito de semilazer de Dumazedier. Do que pudemos apreender, em alguns momentos os alunos realizam, no Clube Escolar, atividades de lazer e em outros de semilazer. Deixando mais claro, os tempos de lazer seriam aqueles em que os alunos realizariam as atividades livres, e os tempos de semilazer seriam aqueles destinados às oficinas dirigidas.

Ainda relacionado aos conceitos de lazer e semilazer, abordamos o problema do controle institucional que as escolas e as unidades subordinadas aos sistemas educacionais exercem sobre os alunos. Uma proposta de lazer não poderia ser praticada com controle de frequência. Essa compreensão não foi atingida pelos dirigentes dos níveis central e intermediário, e nem sempre pelos próprios professores dos Clubes Escolares. Possivelmente encontra-se aí uma incompatibilidade entre a natureza da proposta e o setor do poder público ao qual ela está ligada.

Os professores dos Clubes Escolares estavam preocupados com uma proposta de lazer educativo, que se contrapunha ao ócio, ao não fazer nada. Ora, o ócio também é uma possibilidade de lazer, mas talvez incompatível com os objetivos de um sistema de educação. Ao se atribuir uma função ao momento de lazer, transformando-o em lazer utilitário, tem-se como resultado uma proposta de semilazer.

É fato que os tempos livres, em qualquer escola, também poderiam ser considerados tempos de semilazer. Na verdade, a diferença estaria na intencionalidade e na organização de estruturas – os clubes - propiciadoras de uma intensidade menor de controle sobre as crianças.

Estas poderiam escolher as atividades a partir de suas vontades e, se não se desempenhassem bem em algum jogo, brincadeira, ou movimento, não seriam avaliadas com um conceito que as desqualificasse. Esse espaço deveria propiciar também uma maior iniciativa e independência das crianças e adolescentes.

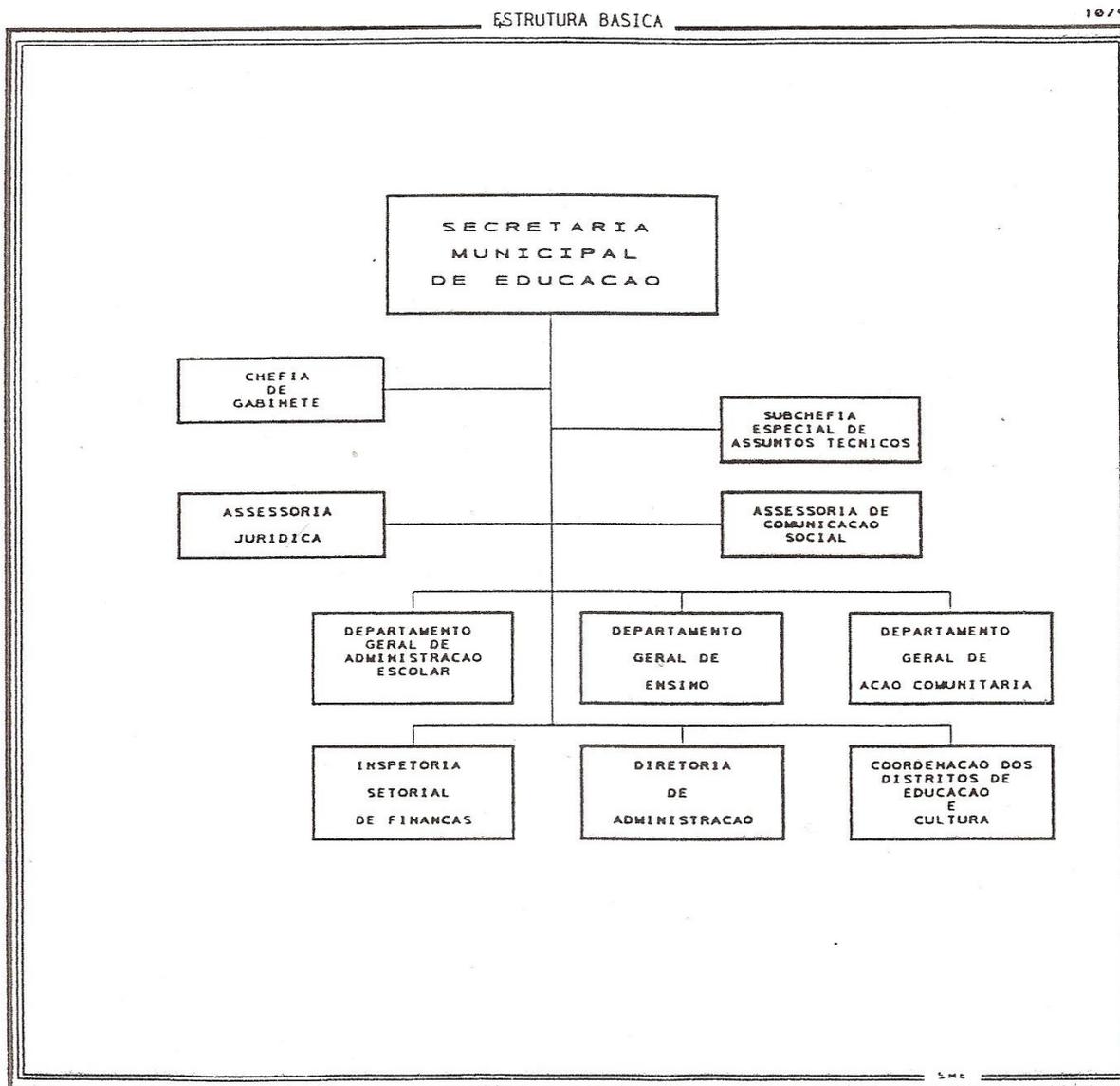
Essas reflexões me levaram a pensar os conceitos de tempo escolar e de tempo sócio-educativo. Se há um aumento do tempo escolar, isso significa que os alunos estão mais tempo sob a tutela da escola, dentro do seu espaço físico. A possibilidade de pensarmos o desenvolvimento de uma prática de lazer no contexto escolar seria uma incoerência nos termos.

Por outro lado, o conceito de tempo sócio-educativo nos abre a possibilidade de se pensar uma prática de lazer ou de semilazer. Nesse caso, a lógica típica das relações escolares precisaria ser rompida e a intensidade do controle diminuída. O tempo sócio-educativo não está atrelado a um espaço físico, o que o caracteriza é a não-obrigatoriedade e a livre escolha. Nosso percurso neste trabalho nos levou a classificar o Clube Escolar como um tempo sócio-educativo, que seria diferente do tempo escolar, mas que poderia ser a ele complementar. Sua atuação se basearia na conquista do interesse e no trabalho com o que é prazeroso para os alunos. Se praticado de acordo com sua concepção original, ele representaria uma proposta de ampliação do tempo sócio-educativo, mas não uma ampliação do tempo escolar. Tal como vem sendo praticado, encontra-se entre uma coisa e outra e tem sua identidade fragilizada.

O Programa Clube Escolar, que permanece ativo no município do Rio de Janeiro, desenvolve-se em meio às contradições e dificuldades aqui apontadas. Oscilando entre os sentidos de tempo escolar e tempo sócio-educativo constitui uma tentativa, dentre muitas, de se pensar soluções para a melhoria da qualidade da educação, da qualidade de vida das crianças e jovens, e de sua integração social.

ANEXO 1

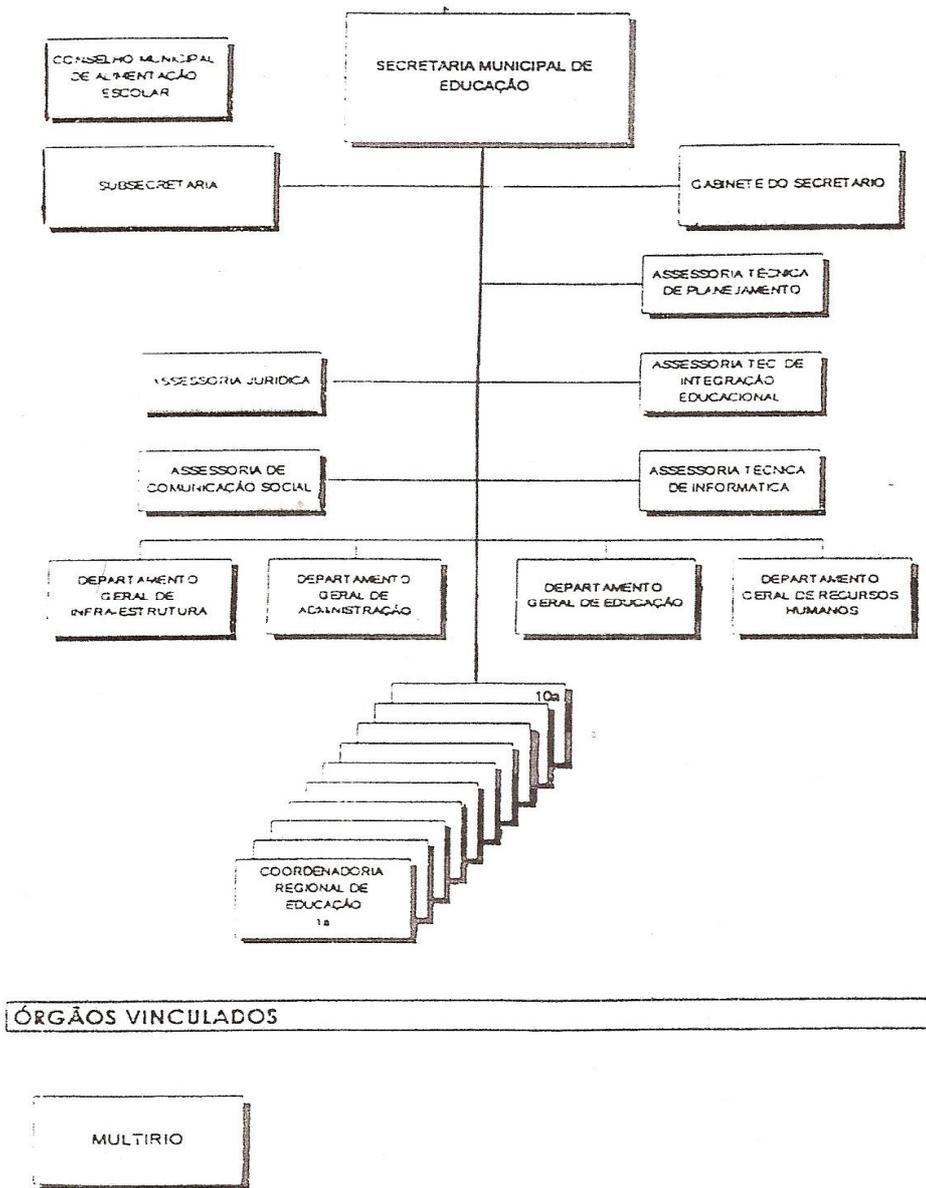
ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DA SME/RJ (1992)



* O Programa Clube Escolar pertencia ao Departamento Geral de Ação Comunitária (1993).

ANEXO 2

ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DA SME/RJ (1995)



* O Programa Clube Escolar, a partir de 1995, passa a pertencer ao Departamento Geral de Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIDAR, T; SOARES, M. Desigualdade, Vulnerabilidade social e a mortalidade por causas violentas no contexto metropolitano: o caso de campinas, Brasil. In: CUNHA, J.P. (org). *Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação*. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2006.
- ARANTES, Jorge. *Programa Especial de Educação: um projeto político*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.
- ASSIS, Regina. Políticas e ações da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no âmbito do Plano Decenal de Educação para todos. Em Aberto: Brasília, ano 13, nº59, jul/set, 1993.
- BOMENY, Helena Maria Bousquet. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- 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, nº1 (3), Janeiro-julho/2005, p.68-80.
- BRACHT & ALMEIDA, A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física *Revista brasileira de ciências do esporte*.Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio 2003.
- BRACHT, Valter. Esporte na Escola e Esporte de Rendimento. *Revista Movimento*, ano VI, nº 12, 2000
- BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988 / organização dos textos, notas, remissivas e índices por Joarez de Oliveira*. 13ª Edição atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1996.
- _____ *Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.*

- _____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996: dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro, 1996.
- _____. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008 (PNAD)*, Brasília: 10 IBGE. <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008/comentarios2008.pdf>. Acesso em Janeiro, 2010.
- _____. *Decreto 6.094, de 24 /04/2007*. dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programa e ações de assistência teórica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação. Brasília, 2007 (b). Disponível em: <HTTP://www.Planalto.gov.br/ccivil/Ato2007/2010/2007/decreto/d6094.htm>, Acesso em: 23 de janeiro de 2008.
- _____. *Plano de Desenvolvimento Da Educação*. Brasília, MEC, 2007.
- _____. *Síntese de Indicadores Sociais – uma análise das condições de vida da população brasileira 2008*, Brasília: IBGE. <://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008> Acesso em Janeiro, 2010.
- BRITO, Diana. *Mulher morre vítima de bala perdida na zona norte do Rio*. Online: disponível na internet via <HTTP://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u485473.shtml>. Arquivo consultado em 04 de dezembro de 2009.
- CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. *Clube Escolar: o desafio de remexer o baú da memória e dialogar com a prática cotidiana*. (mimeo), s.d.
- CASASSUS, Juan. *Tarefas da Educação*. Campinas, SP: Autores associados, 1995
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. *Escola de Educação Integral: Em direção a uma escola multidimensional*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.
- _____. *Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo*. Revista Teias. FAE-UERJ, Rio de Janeiro, ano 3, n.6, p.116-126, jul./dez., 2002.

- _____. *Escolas de Tempo Integral: uma idéia forte, uma experiência frágil*, (In) COELHO & CAVALIERE (organizadoras), *Educação Brasileira e(m) Tempo Integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. *Escolas de tempo integral versus aluno em tempo integral*. In: MAURÍCIO, Lucia Velloso (org). *Revista Em Aberto - Educação Integral e Tempo Integral*, v.22, n.80, p.1-165, Brasília, 2009.
- _____. *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. Revista Educação & Sociedade, vol.28, nº 100, Campinas, Outubro, 2007.
- _____. *Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo*. Revista Teias. FAE-UERJ, Rio de Janeiro, ano 3, n.6, p.116-126, jul./dez., 2002.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela e COELHO, Ligia Martha. Para onde caminham os CIEPS: uma análise após 15 anos, *In : Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 119, p. 147-174, 2003.
- COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. *Educação Integral: Concepções e práticas na educação fundamental*. Caxambu – MG: *Anais da 27ª Reunião da ANPED*, 2004.
- COSTA, Marisa Vorraber. *Currículo e política cultural*. In: COSTA, Marisa Vorraber. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CUNHA, Fátima. *O projeto CIEP de 1987 a 1990. O desafio da continuidade*. In: CADERMATORI, Ligia. *O desafio da escola básica: qualidade e equidade*. Brasília, IPEA, 1991.
- DAMATTA, Roberto. *A casa & a rua*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.
- DARIDO, Suraia Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. *Procedimentos Metodológicos para o Programa Segundo Tempo (PST)*. In: *Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática*. Maringá: EDUEM, 2009.
- DIÁRIO DO COMERCIO. *Serra promete acabar com 3º turno nas escolas*. Disponível em: <http://www.dcomercio.com.br/Materia.aspx?id=5570>. Acesso em 13 de dezembro de 2009.
- Diário Oficial do Rio de Janeiro. Resolução SME nº 517 de 28 de dezembro de 1993.

Lei nº 2619 de 16 de janeiro de 1998

DUMAZEDIER, *Sociologia Empírica do Lazer*. São Paulo, Perspectiva, 1979.

EBOLI, Terezinha. *Uma experiência de educação integral – Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1983.

ELIAS, Norbert. *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ESTADÃO. *Em estado grave menina atingida por bala perdida*. Online: disponível na internet via [HTTP://www.estadão.com.br/arquivo/cidades/2002/not20021206p21660.htm](http://www.estadão.com.br/arquivo/cidades/2002/not20021206p21660.htm). Arquivo consultado em 04 de dezembro de 2009.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. O combate à pobreza nas políticas educativas do Século XXI. *Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, Universidade de Coimbra: Portugal, 2004.

FARIA, Lia. *CIEP: a utopia possível*. São Paulo: Livros do Tatu, 1991.

FILGUEIRA, Julio. Gestão de projetos esportivos sociais. In: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; PERIM, Giana Lepre. *Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo*. Maringá: EDUEM, 2008.

FREIRE, João Batista Freire. SCAGLIA, Alcides José. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2003.

GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GOMES, Marcio. A educação no Rio de Janeiro. In: *CIEP – uma revolução educacional*. Rio de Janeiro: Editora Degrau Cultural, s.d..

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

- GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. *Educação Integral. Articulação de projetos e espaços de aprendizagem*. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em 23/02/2009.
- GUTIERREZ, Gustavo Luis. *Lazer e Prazer: questões metodológicas e alternativas políticas*. Campinas: SP: Autores Associados, chancela editorial CBCE, 2001.
- HOLFORD-STREVENS, Leofranc. *Pequena História do Tempo*. Lisboa: Tinta-da-China, 2008.
- ILLCH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.
- KORCZAC, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Summus, 1981.
- LIBÂNIO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa Vorraber. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 8º ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer: concepções e significados. In: *Revista Licere*, v.1, n.1. Belo Horizonte: Centro de Estudos de Lazer e Recreação – CELAR, Escola de Educação de Educação Física da UFMG, 1998.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). *Revista Em Aberto*, Brasília, V.22, n.80, abril, 2009.
- MELO, José Pereira de; DIAS, João Carlos Neves de Souza e Nunes. Fundamentos do Programa Segundo Tempo. In: *Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática*. Maringá: EDUEM, 2009.
- MELO, Victor Andrade de, ALVES JUNIOR, Edmundo de Drummond. *Introdução ao Lazer*. Barueri, SP: Manole, 2003.
- MIGNOT. Ana Christina Venâncio. *CIEP - Centro Integrado de Educação Pública - alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação?* Em Aberto, Brasília, ano 8, n. 44, out. /dez. 1 989.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: Mec: Secad, 2009.

MORAES, Fátima Cristina Gonçalves de. *A Organização do Tempo nas Escolas de Tempo Integral: um estudo nos CIEPs da 8ª CRE – Município do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado, UNIRIO, 2008.

NATAL. *Resolução Nº 001/03* - Dispõe sobre a suspensão e extinção do Turno Intermediário nas Escolas Públicas Municipais do Natal. Conselho Municipal de Educação de Natal, 2003. Disponível em: <http://www.natal.rn.gov.br/sme/paginas/ctd-428.html>. Acesso em 13 de dezembro de 2009.

OLIVEIRA, Avaliações acadêmicas de escolas em tempo integral. In: CADERMATORI, Ligia. *O desafio da escola básica: qualidade e equidade*. Brasília, IPEA, 1991.

OLIVEIRA, João Carlos de. *A casa e a rua: fruto do trabalho social ou local de dominação?* Boletim Goiano de Geografia. 18(1):47-62, jan/dez, 1998.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica*. Revista Educação & Sociedade, vol.28, nº 100, Campinas, Outubro, 2007.

PARTIDO DEMOCRÁTICO TRABALHISTA. *Carta de Mendes*. [S.l.: s.n.], 1983. Disponível em: < http://www.pdtrs.com.br/carta_mendes.asp >. Acesso em 19 dez. 2009.

_____. *Estatuto do PDT*. [S.l.: s.n.], 1999. Disponível em: <<http://www.pdt.org.br/partido/estatuto.asp>>. Acesso em 19 dez. 2009.

PAULILO, André Luiz. *A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

RÊGO, J. *As bases socioeconômicas dos partidos políticos no BRASIL: 1982-1990*. Tese de mestrado em Ciência Política. UFPE. Recife, 1993.

RIBEIRO, Darcy. *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

_____. *O Livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIO DE JANEIRO, *Resolução SME/RJ*, de 28 de dezembro de 1993. Oficialização do Programa Clube Escolar. Diário Oficial da Prefeitura do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, nº517, 29 de dezembro de 1993.

_____ *Resolução nº 498* de 21 de julho de 1993

_____ *Resolução nº 487* de 26 de março de 1993

_____ *Circular Conjunta EDGED/EDGRH nº 6* de 1995

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. (In): BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SANTOS, Felipe Rocha dos. SANTOS, Thiago Luiz Alves dos. Concepções de educação integral e de educação em tempo integral: uma análise das produções das reuniões anuais da Anped. *Anais do X Encontro ANPED - Região Sudeste*. São Carlos, 2009.

SANTOS, Felipe Rocha dos. *Concepções de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: reflexões no âmbito da EEFD / UFRJ*. Monografia de fim de curso, UFRJ: Rio de Janeiro, 1998.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Projeto Clube Escolar* (mimeo). Rio de Janeiro, 1993a.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Projeto Clube Escolar / Núcleo nº1 UFRJ / Ilha do Fundão* (mimeo). Rio de Janeiro, 1993b.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Relatório de Avaliação do Clube Escolar Cidade de Deus – ano 1993*. Rio de Janeiro, 1993c.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Relatório de Avaliação do Clube Escolar Pavuna – ano 1993*. Rio de Janeiro, 1993d.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Programas de Ação Cultural - 1994*. Rio de Janeiro, 1994.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. *Escola de Tempo Integral e Comunidades: História do Programa da Animação Cultural nos CIEPs*. Dissertação de Mestrado, UNIRIO, 2008.

- SILVA, Maria de Fátima Paiva da. *Educação e Lazer – uma contribuição à análise do Programa Clube Escolar (1993-1997)*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 1998.
- SOUZA, Edinilsa Ramos de; LIMA, Maria Luiza Carvalho de. Panorama da violência urbana no Brasil. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 11 (Sup): 1211-1222, 2007.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. A escola pública, universal e gratuita. In: TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007a.
- _____. Educação e a formação nacional do povo brasileiro. In: TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007b.
- TEODORO, António. Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades. In: TEODORO, António (org). *Tempos e andamentos nas políticas de educação. Estudos Iberoamericanos*. Brasília: Líber Livro Editora, CYTED, 2008.
- THOMPSON, E. P. “Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial”. In: THOMPSON, E.P. *Costumes em Comum*. São Paulo: Companhia das Letras. Pp. 13-24, 1998.
- TUBINO, Manoel José Gomes. *O esporte no Brasil, do período colonial aos nossos dias*. São Paulo: IBRASA, 1996.
- UFRJ. Termo Aditivo nº 55/88. In: *Projeto Clube Escolar. Rio de Janeiro: Sub-Reitoria de Desenvolvimento e Extensão – Projeto de Lazer Comunitário (PLAC)*. Relatório de atividades, 1989, mimeo.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- WEBER, Max. O ascetismo e o espírito do capitalismo. In: *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.
- WENBERG, MONICA. Mais estudos, menos violência. *Veja*. São Paulo: Editora Abril, 2129, 09 set 2009.
- WEY, Daniela. *Ritmos biológicos em índios Guaranis adultos*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2007.

ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (orgs.). *Um século de favela*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ZALUAR, Alba; NORONHA, José C. de; ALBUQUERQUE, Ceres. Violência: Pobreza ou Fraqueza Institucional? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 10 (supl.1): 213-217, 1994.