

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**THIAGO LUIZ ALVES DOS SANTOS**

**INOVAÇÕES E DESAFIOS DO PROGRAMA BAIRRO ESCOLA DE NOVA  
IGUAÇU/RJ.**

**Rio de Janeiro**

**Novembro de 2010**

**THIAGO LUIZ ALVES DOS SANTOS**

**INOVAÇÕES E DESAFIOS DO PROGRAMA BAIRRO ESCOLA DE NOVA  
IGUAÇU/RJ.**

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

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Villela Cavaliere

Rio de Janeiro  
2010

## **Agradecimentos**

Como bom brasileiro, agradeço primeiramente a Deus pela vida, pela saúde e felicidade.

Ninguém é bom sozinho, ninguém vence só, apenas com base em seus esforços... Por isso, eu agradeço, de forma geral, a todas as pessoas que acreditaram e estiveram ao meu lado nesta caminhada.

Agradeço especialmente à minha família, onde me descobri como ser humano, aos amigos da Igreja com quem me descobri formador, aos amigos da Escola Municipal Paulo Roberto onde pela primeira vez fui professor.

Agradeço à minha namorada Monique pela contante presença e compreensão.

Agradeço à aluna Marcela pelas conversas.

Agradeço à Solange e Henrique, servidores mais que especiais que contribuíram sobremaneira para que minha vida acadêmica pudesse acontecer.

Agradeço à minha orientadora, pela sensibilidade e gentileza de me compreender a partir de meu mundo e jeito de ser.

Agradeço ao meu amigo Felipe, companheiro de todas as horas, pessoa que me deu muita força!

Agradeço a todos, pois com todos eu sou mais!

## RESUMO

Este trabalho de dissertação toma como objeto de estudo o programa Bairro Escola do município de Nova Iguaçu/RJ. Analisa especialmente o processo de elaboração e estruturação de sua concepção de “educação integral” e sua respectiva materialização em escola de horário integral. A partir do ano de 2006 o município implementou esse programa que consiste em um conjunto de políticas educacionais governamentais articuladas intersetorialmente, bem como na associação com parceiros não governamentais. O processo analisado, cujo período se estende da sua implantação até o fim do ano de 2008, engloba as ações diretas realizadas nas escolas, as ações que envolvem as Secretarias Municipais de Educação, Cultura e Turismo, Esporte e Lazer, Mobilização Popular e mais a Coordenação Geral do Bairro Escola e as ações da organização não governamental Instituto Paulo Freire. A descrição do processo de elaboração e estruturação do programa é realizada primeiramente por meio do exame das formulações teóricas em torno da noção de bairro escola e do conceito de cidade educadora, que a inspira. Essas formulações trazem a baila um conjunto de discussões sobre as instituições escolares que se associa às discussões envolvendo os temas da sociedade do conhecimento, das concepções de público e privado e da concepção de democracia. Posteriormente, analisa-se a estrutura e funcionamento do programa e, em seguida, realiza-se uma investigação em três escolas modelares que o integram. O trabalho conclui afirmando que o Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu produziu efeitos positivos no sistema municipal. Todavia, não há evidências de que esses efeitos se deveram ao que lhe é específico, ou seja, suas inovações relativas à gestão intersetorial, parcerias e mobilização comunitária e sim, àquilo que tem de comum com outros programas e projetos educacionais, como por exemplo, mais tempo de aprendizagem, mais materiais pedagógicos e recursos em geral, mais oferta de atividades variadas, tempo integral para alunos e parte dos professores e atuação de estagiários.

**Palavras chave:** Bairro escola, Educação integral, Escola de tempo integral, Políticas públicas de educação

## ABSTRACT

### INNOVATION AND CHALLENGE OF THE PROGRAM “BAIRRO ESCOLA” OF NOVA IGUAÇU/RJ

This dissertation essay's object of study is the program “Bairro Escola” of Nova Iguaçu/RJ municipal district. Especially, it analyses the elaboration and structuring processes of its conception of “comprehensive school”, and its materialization on full time school. Beginning in 2006, the municipality implemented this program, that consists in a complex whole of governmental educational politics working in sectors together, and in association with non-governmental partners as well. The analyzed process extended from its implementation until the end of 2008, and it encompasses the direct actions taken in schools, the actions that involve the Education, Culture and Tourism Municipal Council, the Sports and Leisure Municipal Council, Popular Mobilization and the “Bairro Escola” General Coordination, as well as the actions of the non-governmental organization “Instituto Paulo Freire”. First, the description of the elaboration and structuring processes of the program is made through the examination of theoretical formulations around the notion of “bairro escola”, and the concept of “cidade educadora”, from which it is inspired. These formulations bring about a group of discussions that focus on the school institutions, which associates with discussions regarding themes such as the society of knowledge, the notions of private and public, and the concept of democracy. Afterwards, the structure and workings of the program is analyzed, and then an investigation of three model schools that integrate the program was made. The essay concludes by saying that the Nova Iguaçu's “Bairro Escola” Program produced positive effects in the municipal system. However, there are no evidences that these effects occurred because of that which is specific to the program, its innovations regarding management of sectors together, partnerships and community mobilization, but that which it has in common with other educational programs and projects, for instance, more learning time, more pedagogical materials and resources in general, increased offer of various activities, full time for all the students and some of the teachers, and the performance of trainees.

Keywords: Bairro escola, Educação integral, School full-time, educational policies

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Introdução</b>   | <b>7</b>  |
| <b>Capítulo 1</b> Cidade educadora e bairro escola  | <b>29</b> |
| 1.1 O conceito de cidade educadora  | 30        |
| 1.2 A noção bairro escola   | 45        |
| 1.2.1 Bairro escola: origem e bases teóricas  | 48        |
| 1.2.2 O bairro original   | 62        |
| <b>Capítulo 2</b> Bairro escola como política pública no Município de Nova Iguaçu: a concepção de educação integral e de escola de horário integral | <b>65</b> |
| 2.1 Programa Bairro Escola: concepção   | 65        |
| 2.2 Oficinas culturais no âmbito do Programa Bairro Escola  | 83        |
| 2.3 As oficinas esportivas no âmbito do Programa Bairro Escola – O Programa Segundo Tempo nas escolas   | 89        |
| 2.4 As oficinas de aprendizagem do Bairro Escola  | 94        |
| <b>Capítulo 3</b> Programa Bairro Escola: estrutura e processo (implantação e execução)   | <b>96</b> |
| 3.1 - O Programa Bairro Escola a partir do programa de governo  | 97        |
| 3.2 – Os anos de 2004 e 2005: tensões teórico-conceituais no Programa Bairro Escola   | 99        |
| 3.3 – O ano de 2006: o início da execução do Programa Bairro Escola   | 105       |
| 3.4 – Os anos de 2007 e 2008: consolidação e expansão da escola de horário integral   | 125       |
| 3.5 – Dados Gerais sobre o Programa Bairro Escola   | 129       |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Capítulo 4</b> O programa em prática: o exemplo de três escolas | 136        |
| 4.1 – Escola Municipal Meninos de Deus                             | 139        |
| 4.2 – Escola Municipal Heitor Dantas                               | 144        |
| 4.3 – Escola Municipal Ruy Afrânio Peixoto                         | 147        |
| 4.4 – Comparando as três escolas                                   | 150        |
| <br>   |            |
| <b>Conclusão</b>   | <b>153</b> |
| <br>   |            |
| <b>Bibliografia</b>  | <b>160</b> |

## **Introdução:**

### **Da questão ao objeto de estudo**

Quando ainda aluno do curso de Pedagogia<sup>1</sup>, a partir da segunda metade do primeiro semestre do ano de 2006, tive a oportunidade de atuar como assistente no âmbito da pesquisa de doutorado<sup>2</sup> *Entre a rua e a escola: um estudo sobre a trajetória de alunos e alunas excluídos da escola em seu retorno à escolarização formal*, realizada pela professora Cleonice Puggian cujo objetivo era investigar os trajetos, percursos e interações que viabilizam a superação de contingências e que favorecem a construção do sucesso escolar por minorias excluídas da educação formal, ou seja, adolescentes de 12 a 17 anos que desistiram da escola e foram residir na rua, passando deste modo, a serem rotulados como “meninos de rua”.

A princípio, o campo da pesquisa estava limitado a duas instituições não governamentais que trabalhavam com abrigo, situavam-se em espaços nobres (Zona Sul e Centro) da cidade do Rio de Janeiro e apresentavam grande concentração de sujeitos alvos da pesquisa. Todavia, o contato com a realidade sinalizou alguns dados interessantes: 1 – grande parte dos sujeitos da pesquisa eram oriundos da Baixada Fluminense; 2 – dados coletados em uma das organizações não governamentais indicavam a retração do movimento de trânsito dos jovens da Baixada Fluminense, em especial, do município de Nova Iguaçu, em direção ao município do Rio de Janeiro; 3 – grande parte dos jovens entrevistados citavam uma organização não governamental do município de Nova Iguaçu como sendo “muito boa” ou “legal”.

O último dado, citado acima, levou-nos a crer que a referida instituição poderia ser responsável pela retração da quantidade de jovens oriundos do município de Nova Iguaçu que migravam para a cidade do Rio de Janeiro com o objetivo de viver na condição de “meninos e meninas de rua”.

---

<sup>1</sup> Curso de Pedagogia oferecido na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> Pesquisa de Doutorado realizada tendo em vista a obtenção do título de Doutor em Educação pela University of Cambridge, UK.

Tal hipótese fez com que a organização não governamental do município de Nova Iguaçu e esse mesmo, passassem a figurar como campo da pesquisa. O contato com ambos se deu em finais do ano de 2005 e o primeiro semestre do ano de 2006.

A referida organização não governamental, situada no centro da região de Miguel Couto, um dos grandes centros disseminadores do Programa Bairro Escola, promovido pela prefeitura de Nova Iguaçu, no início de 2006 constava como uma das instituições parceiras do referido programa. Pudemos observar o processo de estabelecimento de parcerias e início das atividades do programa.

A princípio, é difícil sustentar que a visão dos jovens entrevistados sobre a referida instituição deveu-se à sua adesão ao Programa Bairro Escola, todavia, a mencionada adesão em grande parte decorreu em razão da estrutura e atividades já realizadas pela organização não governamental que, coadunam se em parte com a proposta do referido programa.

Ainda no início do ano de 2006, publicamos no Fórum Mundial de Educação, realizado em março deste mesmo ano na cidade de Nova Iguaçu trabalho na modalidade pôster intitulado “Entre as ruas e a escola: enfrentando desafios à inclusão educacional”. Trabalho esse no qual realizamos uma síntese das reflexões que vínhamos realizando até então.

No segundo semestre desse mesmo ano, comecei a trabalhar no Projeto Juventude Cidadã<sup>3</sup> de Nova Iguaçu, ocupando o cargo de coordenador pedagógico. O referido projeto foi executado pela Organização não Governamental Observatório de Favelas<sup>4</sup> que no início do ano de 2007 foi integrado ao Programa Bairro Escola passando a figurar como uma de suas ações voltadas para a juventude. Este ingresso ocasionou um conjunto de formações sobre o referido projeto, contando inclusive com reuniões presididas por Maria Antonia Goulart, a esposa do então prefeito e Coordenadora Geral

---

<sup>3</sup> Projeto de qualificação profissional e cidadã de jovens, executado pela organização não governamental observatório de Favelas com verba e formato de execução oriundo do Ministério do Emprego e Trabalho cujos dados podem ser acessados por meio do seguinte endereço eletrônico: <http://www.mte.gov.br>.

<sup>4</sup> Mais dados sobre esta instituição podem ser acessados no seguinte endereço eletrônico: <http://www.observatoriodefavelas.org.br>.

do Bairro Escola. Reuniões essas onde a própria coordenadora se incumbiu de apresentar o programa para os educadores do Projeto Juventude Cidadã.

Deste modo, o Programa Bairro Escola começa a mobilizar minha curiosidade e, de modo paulatino, põe-se no horizonte como questão. Entretanto, questão não se configura como uma simples pergunta que se dissipa no aparecer da *res-posta*. Tal interrogação antes de tudo é um questionar, tal como aponta o professor Emanuel Carneiro Leão quando diz que “como a palavra querer, também a palavra questionar, questão e questionamento vêm do latim *quaerere*. *Quaerere* significa: empenhar-se na busca e na procura do que não se tem, por se já ter e para se vir a ter” (1977 p.44).

O empenho se materializa quando, então formado no curso de Pedagogia, ingresso por meio de concurso público como professor de Educação Básica do primeiro segmento do Ensino Fundamental no quadro de servidores públicos do município de Nova Iguaçu, lecionando na Escola Municipal Paulo Roberto Araujo Fiorenzano.

O ano 2007, na rede de ensino de Nova Iguaçu, foi um ano de grande euforia e efervescência em virtude da disseminação do Programa Bairro Escola ao longo da rede de ensino e de todo o município. O programa iniciou-se de fato em março de 2006 com a execução da experiência piloto na região de Tinguá, alastrando-se, no segundo semestre desse mesmo ano, para algumas escolas de Figueira, Grama, Geneciano e centro da região de Miguel Couto.

É neste ano que, ao menos na perspectiva do governo, o programa se distancia do seu caráter experimental e assume-se como objetivo central a sua universalização. O fato causou certo frenesi nos profissionais de educação como um todo e, em especial, na escola onde eu estava lotado, pois ela situava-se em Geneciano, uma localidade periférica da região de Miguel Couto. Foi em meio a este frenesi que cheguei à rede e, especificamente à Escola Municipal Paulo Roberto Araujo Fiorenzano cuja ordem de integração no Programa Bairro Escola foi emitida no início do ano de 2007.

Entre o meio e o final do primeiro semestre de 2007 foram realizadas diversas reuniões na referida escola e em seu entorno. Tais reuniões objetivavam discutir a implantação do Programa Bairro Escola na localidade denominada

Geneciano e, especificamente, deflagrar o início do horário integral na escola. As reuniões tiveram como objetivo apresentar a proposta pedagógica do programa para a escola, proposta essa integrada a um conjunto de intervenções realizadas no bairro e, de certo modo, sensibilizar a escola e seus profissionais para que aderissem ao programa a despeito dos problemas infra-estruturais da escola e do bairro.

Apesar de, em geral, professores e demais profissionais da educação manifestarem uma resistência dissimulada, silenciosa e consciente; duas semanas após o término do recesso do meio do ano, o horário integral começou a funcionar, tendo como parceiros a Associação do Bairro, uma Igreja Católica e um espaço coberto onde outrora funcionara um bar.

Para o início das atividades do horário integral, a escola contava com a estrutura de pessoal de profissionais da Secretaria de Educação e materiais preconizados pelo programa, professor coordenador geral, professor coordenador de aprendizagem, professor de incentivo à leitura e produção textual, sala de leitura aparelhada, contando inclusive com computadores e, diversos materiais relativos ao processo pedagógico. Entretanto, a escola, seu tamanho físico, seu refeitório, banheiros e espaços para realização de atividades simples não favorecia a realização do programa, como também o espaço extra-escolar com parceiros em situação precária e espaços de trânsito sem pavimentação e nem saneamento básico.

No ano de 2008 fui convidado para compor a equipe do Setor de Parcerias do Bairro Escola, na Secretaria Municipal Educação, onde especificamente trabalhei com o processo de Gestão de Parcerias. Processo esse que engloba desde o levantamento e mapeamento dos possíveis atores sociais candidatos à condição de parceiros, avaliação infra-estrutural dos possíveis espaços parceiros, acompanhamento das referidas condições ao longo da execução do projeto, acompanhamento das condições e distância do trajeto por onde se realizara a percurso entre escola e parceiro, resolução de conflitos e questões institucionais relacionadas com os espaços parceiros e até mesmo, o acompanhamento de reuniões do Conselho Bairro Escola e seus coletivos (tarefa específica da Secretaria de Mobilização Popular).

Em paralelo ao trabalho desenvolvido na Secretaria de Educação, assumi no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, matrícula de Professor Docente I de Disciplinas Pedagógicas para o Ensino Médio Modalidade Normal. Fui lotado no Colégio Estadual Arruda Negreiros, da I Primeira Região Metropolitana de Educação, uma das quatro escolas de Ensino Médio Modalidade Normal do município de Nova Iguaçu que, em conjunto com as outras, fornecia em grande parte os estagiários de Ensino Médio para trabalharem nas oficinas de aprendizagem do Programa Bairro Escola.

Todos esses fatos contribuíram para que ao longo do ano de 2007 o Programa Bairro Escola e sua concepção de educação integral materializada em escola de horário integral pudessem se constituir, para mim, como questão. Questão essa que, ao longo do ano de 2008, como mestrando em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, torna-se objeto de estudo.

Todavia, construir um objeto de estudo a partir do Programa Bairro Escola implica algumas dificuldades dado ao modo como esse é configurado como conceito e como prática e processo.

Posto desta forma, resta então expor quais são os elementos constituintes e o movimento que faz com que esses elementos se configurem como objeto de estudo. O processo enseja a realização de pequenos recortes tendo em vista delimitar qual bairro escola e o quê do bairro escola se constitui como objeto do presente trabalho.

O Programa Bairro Escola consiste em um amplo programa de política pública que abrange todo o governo, toma a educação como fio condutor e, pretende como ponto inicial de seu operar, os recursos locais do município. Sua implantação se deu no início de 2006 e sua execução se estende até os dias de hoje. Entretanto, cabe ainda ressaltar que, esse operar se processa por meio de quatro eixos específicos, articulados entre si e, todos eles, tendo como base o conceito de cidade educadora<sup>5</sup>. São os três eixos: educação integral, requalificação urbana, defesa dos direitos humanos e redução da mortalidade infanto-juvenil e meio ambiente. Deste modo, os setores de governo deverão,

---

<sup>5</sup> O conceito de Cidade Educadora será abordado no próximo capítulo.

segundo o modelo de gestão intersetorial<sup>6</sup> (SPOSATI, 2006) e tomando a educação como objetivo comum, assumir e executar seus respectivos eixos. Sendo assim, a extensão do presente objeto de estudo abrange o eixo educação integral, sua concepção de educação integral e sua materialização na escola de horário integral do município de Nova Iguaçu.

Até então, em Nova Iguaçu, a instituição escolar exercia suas funções típicas<sup>7</sup> ligadas ao ensino sob a direção da Secretaria Municipal de Educação. No momento em que o eixo educação integral é implementado, esse, causa um movimento de ampliação das funções escolares. Movimento que, por sua vez, provoca um vazio que deve ser preenchido, na visão dos gestores do programa, por outras secretarias ou setores de governo e atores da sociedade civil como um todo, que são chamados para ocupar este espaço ensejado pela ampliação das funções escolares.

O espaço citado anteriormente foi ocupado por atividades educativas extracurriculares<sup>8</sup> denominadas oficinas. O programa dispunha de um quadro de três tipos de oficinas fixas: oficina de aprendizagem sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, oficina de esporte sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer e, oficina de cultura, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Cultura e Turismo. E mais um conjunto de possibilidades de atividades que poderiam ser oferecidas de forma isolada ou articuladas em oficinas propostas por organizações não governamentais tal como oficinas de teatro, música, dança, esportes, cinema, fotografia, circo e etc.

Sendo assim, constitui objeto de estudo da presente dissertação o processo de elaboração e estruturação da concepção de educação integral e sua respectiva materialização em escola de horário integral no âmbito do

---

<sup>6</sup> Modelo de gestão em que os setores de governo se articulam tendo em vista tornar a gestão integrada.

<sup>7</sup> A presente imagem de funções típicas é retirada Regimento Escolar do município de Nova Iguaçu, que foi implementado por meio da Resolução Semed nº 01/04, publicada no Jornal de Hoje de 24/12/2004 na seção Atos Oficiais.

<sup>8</sup> Atividades que são propostas com base na proposta curricular do município, mas não estão dentro desta proposta.

Programa de Bairro Escola. Processo esse cujo período<sup>9</sup> se estende desde sua implantação até o fim do ano de 2008 e engloba as ações diretas relativas à educação integral nas escolas, ações que envolvem as Secretarias<sup>10</sup> Municipais de Educação, Cultura e Turismo, Esporte e Lazer, Mobilização Popular e mais a Coordenação Geral do Bairro Escola<sup>11</sup> (CGBE) e a organização não governamental Instituto Paulo Freire (IPF).

A descrição do supracitado processo de elaboração e estruturação constitui o objetivo geral do presente trabalho de dissertação. Todavia, o entendimento acerca do ato de descrever e da decorrente produção de um texto de natureza descritiva não escapa à polissemias o que, por sua vez, provoca a necessidade definir tanto um (o ato de descrever) quanto outro (o texto descritivo).

### **Considerações sobre a proposta de “descrever”**

De acordo com o Dicionário eletrônico Aurélio (2009), o verbo descrever ocorre com as seguintes acepções: “1.Fazer a descrição de; narrar; 2.Expor, contar minuciosamente; 3.Fazer, perfazer, produzir, movimentando-se; traçar”. Neste mesmo dicionário, o substantivo descrição possui três acepções: “1. Ato ou efeito de descrever; 2. exposição circunstanciada feita pela palavra falada ou escrita; 3. Enumeração, relação”.

O Dicionário eletrônico Houaiss (2009), para o verbo descrever, apresenta quatro acepções: “1. representar(-se), por escrito ou oralmente; 2. fazer um relato circunstanciado de; contar em detalhes; narrar; 3. riscar graficamente, desenhar, traçar; 4. traçar o percurso de”. Entretanto, para o

---

<sup>9</sup> O período em tela é ajuizado como significativo na medida em que compreende o primeiro governo Lindberg Farias e o contrato de consultoria ou assessoria com o Instituto Paulo Freire.

<sup>10</sup> Segundo carta aberta encaminhada pela secretaria municipal de educação às escolas que iriam iniciar o horário integral no ano de 2007, “A Coordenadoria Geral do Bairro Escola e as Secretarias de Educação, Esporte e Cultura são os principais protagonistas de gestão pública municipal na mobilização para a implantação e coordenação do Programa Bairro-Escola e das escolas que passam a funcionar em horário integral”.

<sup>11</sup> A Coordenação Geral do Bairro Escola consiste em uma instancia de deliberação e articulação que se posiciona entres as secretarias que atuam no Programa Bairro Escola e a Prefeitura Municipal. Sua função de coordenação compreende a condução do planejamento, implantação, execução e avaliação do programa.

substantivo descrição, apresenta somente duas acepções: “1. ato ou efeito de descrever; reprodução, traçado, delimitação representação oral ou escrita de; exposição; 2. [...] enumeração circunstanciada, detalhada dos caracteres de algo.”.

Os dois dicionários citados a cima apontam concepções mais correntes e populares. Em seu âmbito, o ato de descrever é posto como o enunciado que evoca e representa as características de algo, de um dado objeto, enquanto que o substantivo descrição e, muito próximo dele, o texto descritivo, é definido como ato ou efeito de descrever, materializar sob a forma de palavra ou outras formas de representação os caracteres ou propriedades de um dado objeto.

O professor Celso Pedro Luft em seu Novo Manual de Português (1999) faz distinção entre dois tipos de descrição, a literária e a técnica. Os dois tipos de descrição são definidos como representações verbais de um dado objeto, mudando somente a finalidade e forma sob as quais se dá os dois tipos de descrição. O primeiro, sendo de caráter literário, é comprometido com a estética e os usos estéticos da língua, materializa-se como interpretação subjetiva de tipos ou ambientes. O Segundo tipo de descrição, insere-se dentro da categoria de “Formas do escrito científico” e, por sua vez, constitui-se como um registro objetivo das características de um dado objeto.

Em geral, livros didáticos e manuais de redação apontam os mesmos conceitos sem manifestar nenhuma variação significativa. O que não ocorre quando se consultam dicionários de filosofia. Em geral, o discurso sobre o conceito de descrição que emerge dos dicionários de filosofia pode ser dividido em dois momentos: um primeiro que abrange a Antiguidade Clássica e Idade Medieval e outro que se dá a partir da modernidade, tendo a ciência moderna como um de seus principais difusores.

Por esse viés, o Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2007), no âmbito da Antiguidade Clássica e Idade Medieval, expõe o conceito de descrição contraposto ao conceito de definição onde o primeiro diz respeito ao discurso que conduz as marcas da coisa e o segundo, o discurso que permite o acesso ao ser, à essência universal da coisa. Deste modo, o ato de descrever evoca a individualidade e particularidade da coisa.

O Dicionário de Filosofia de José Ferrater Mora (2001), no âmbito do verbete descrição, polariza menos os conceitos de descrição e definição, todavia, o referido dicionário assim procede ao assumir a descrição como uma definição de segunda ordem, uma definição superficial que não toca o ser da coisa. Deste modo, entende-se descrição como “enumeração de características de uma coisa, mediante a qual era possível distinguir esta coisa de uma outra sem que por isso se chegasse a uma “definição essencial”” (p. 151). O ato de descrever é ainda definido como o que enuncia “os caracteres acidentais e próprios das coisas: acidentais porque não são essenciais, e próprios porque, de todos os modos, pertencem à coisa descrita” (p.151).

Os dois dicionários de filosofia chamam atenção para mudanças no conceito de descrição a partir da modernidade e seu conceito de ciência. Com essas duas últimas, a operação de descrição se contrapõe à operação de especulação metafísica da filosofia e a revelação de caráter religioso presente no discurso teológico. Mais que isso, descrição passa a ser entendida como uma qualidade do conhecimento e de formas de construção de conhecimento no âmbito da modernidade.

É assim que o Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2007) se refere à ciência descritiva como aquela que, a partir do século XVIII contrapõe-se à ciência explicativa cujo objetivo era explicar os fenômenos recorrendo às causas da metafísica tradicional. O Dicionário de Filosofia de José Ferrater Mora (2001) avança e especifica que esse movimento em que a descrição é alçada à condição de qualidade da ciência moderna se consubstancia em grande parte no âmbito do positivismo de Augusto Comte, tendo a Biologia e suas taxonomias como caso paradigmático.

Deste modo – no âmbito da modernidade, seu conceito de ciência e respectivas concepções de conhecimento – o ato de descrever e o produto que deste ato deriva ganha o valor epistemológico de representação de mundo cuja materialidade se dá segundo, de um lado, a perspectiva realista, indutiva ou empiricista e, de outro lado, a perspectiva idealista, dedutiva ou racionalista.

A primeira perspectiva de concepção de descrição funda-se na convicção de que é possível construir uma representação do real que tenha com este uma relação de identidade o que, por seu turno, implica em uma

forma de representação que seja capaz de reproduzir a ordem, o modo de operar e as leis que sustentam e constituem o real.

A segunda perspectiva de concepção de descrição, por sua vez, deriva de um movimento de agudização do racionalismo cartesiano cuja uma das maiores expressões é o idealismo alemão, tendo Kant como representante mais proeminente. Para Kant o ato de descrição consiste em uma operação do intelecto puro a partir do qual as propriedades e atributos dos objetos de descrição são derivados dedutivamente por meio das categorias do juízo (KANT, 2001). As categorias são os modos pelos quais se manifesta a atividade do intelecto, que consiste, essencialmente, “em ordenar diversas representações sob uma representação comum” (ABAGNANO, 1998, p. 122), isto é, em julgar. Elas são, portanto, as formas do juízo, isto é, as formas em que o juízo se explica, independentemente de seu conteúdo empírico e, sendo assim, o ato de descrever consiste na representação dos objetos de descrição segundo as categorias a priori do intelecto humano.

Seja como reflexo do real que se constitui na apreensão de suas propriedades constituintes por meio da experiência ou, seja pela operacionalização de um conjunto de conceitos ou de propriedades constituinte dos objetos do real que existem a priori no intelecto humano independente de qualquer experiência com o real, ambas as perspectivas de descrição veiculam conceitos rígidos e absolutos de verdade e conhecimento na medida em que tanto em uma quanto em outra o objeto de conhecimento é determinado *a priori*, ora pelo real e seus elementos constituintes, ora pelos conceitos puros do intelecto.

Essa determinação tal como consta no âmago da prática de ciência que se erigiu no âmbito da modernidade parece receber encaminhamento razoável na discussão que Senna (2005) realiza a cerca do lugar da pesquisa etnográfica enquanto prática de ciência.

A pesquisa etnográfica aponta alternativa à determinação posta pela prática de ciência que se erigiu no âmbito da modernidade na medida em que o antropólogo norte americano Clifford Geertz (2008) a conceitua como sendo uma descrição densa, distinguindo-a do conceito tradicional de etnográfica segundo o qual essa se caracteriza como uma descrição de artefatos

observáveis e, por isso, superficial. A prática etnográfica enquanto descrição densa de uma dada cultura conceituada como um emaranhado de sentidos e significados produzidos pelos seres humanos, assume caráter interpretativo, tal como preconizado por Max Weber.

Todavia, a supracitada alternativa não se consubstancia sem conflitos e paradoxos. Senna (2005) ao por em discussão os fundamentos epistemológicos da prática de pesquisa etnográfica, parece resgatar a querela estabelecida no âmbito da modernidade entre concepções de conhecimento. Assim Senna se expressa:

“Se, de um lado, o foco representacional centraliza-se na figura do pesquisador, deste emanando os valores que interpretam a realidade observada, a grafia de mundo resultante desqualifica-se como registro científico, dando-se que o objeto apreciado assume um lugar subsidiário e desqualificado em sua natureza intrínseca, dando lugar a uma alegoria de mundo dotada de valor verdade exclusivamente na perspectiva do pesquisador. Se, de outro lado, o foco representacional centraliza-se exclusivamente na realidade observada – tendo-se no pesquisador um observador neutro –, além de não se ter mais prática etnográfica, nenhum juízo se produz e, conseqüentemente, pouco de ciência se tem a apresentar à academia.” (SENNA, 2005, p.3)

A citação a cima põe em relevo, a questão do ser e do conhecimento a cerca do ser que, na antiguidade clássica materializou-se na forma de dualismo entre a divisão platônica do mundo das idéias e do mundo da experiência contraposto ao mundo físico de Aristóteles. Na modernidade, a referida dualidade parece se materializar no racionalismo cartesiano a partir do qual emerge a divisão sujeito/objeto que, seja centrada no sujeito do conhecimento ou no objeto a ser conhecido, verte-se numa grafia de mundo partida e abstrata, distante do mundo em contexto real de devir.

Tendo em vista o exposto, Senna (2005) propõe o seguinte encaminhamento:

“O paradoxo quanto ao foco da representação consiste na busca por uma observação que tome do pesquisador e do pesquisado como instâncias ativas, numa relação em que, não se anulando mutuamente, possam gerar juízos suficientemente abstratos para que se obtenha juízo crítico e, ao mesmo tempo, suficientemente realísticos para que não se submeta o pesquisando a uma representação alienante formulada pelo pesquisador.” (SENNA, 2005, p.3)

Todavia, como instaurar tal relação? Como derivar tais juízos suficientemente abstratos e realísticos ao mesmo tempo? Berticelle sinaliza o logos como viés, mas não o logos tal como vem sendo entendido ao longo de toda cultura ocidental, “como “razão” ou “pensamento” e sim o logos como primordialmente linguagem (2004, p.70). E, assim sendo, o logos verte-se em espaço e meio de comunicação, interação e diálogo, o que implica um movimento de leitura, escrita e interpretação de mundo sempre em mudança; que muda, mas que, pra continuar a ser lido, escrito e interpretado precisa ainda sim ser mundo, permanecer. Afinal, ainda que nunca se entre duas vezes em um mesmo rio porque já na segunda entrada, rio e homem não são os mesmos, há uma identidade que fica, que permanece e permite, a despeito da mudança, chamar o rio de rio e o homem de homem, ainda que esses não sejam os mesmos (SOUZA, 1996)<sup>12</sup>.

Tomando então o logos como viés tal como sinaliza Berticelle, a lógica da Modernidade baseada no princípio de identidade e não contradição e na compartimentalização dos saberes passa ser encarada como um projeto aberto na esteira das reflexões realizadas por Habermas (1989). Deste modo, o discurso sobre uma contemporaneidade pretensamente pós-moderna, em movimento, mutação, diversa, plural, permeada por diferenças, descentrada e

---

<sup>12</sup> A presente citação indireta faz alusão ao pensamento de Heráclito a partir do qual, segundo o aforismo 12 "Tu não podes descer duas vezes no mesmo rio, porque novas águas correm sempre sobre ti" ou, segundo o aforismo 49, "Nos mesmos rios entramos e não entramos, somos e não somos", ambas retiradas de Souza (1996).

redefinida “geograficamente” por processos de deslocamentos e desterritorializações perde força ao excluir o que é posto como seu oposto, a modernidade. Tal posição reafirma os mesmos princípios da modernidade, a mesma razão instrumental, dicotomizante e excludente (BANNELL, 2006).

A questão então, no âmbito do logos, manifesta-se não mais como razão ou pensamento na perspectiva moderna, mas como linguagem tal como preconizada por Habermas (1996) em sua teoria da ação comunicativa. Sendo assim, a linguagem-diálogo onde sujeito e objeto se encontram na construção/produção de um tipo de conhecimento cujo centro é deslocado, tanto das idéias do sujeito do conhecimento quanto do real onde se insere o objeto do conhecimento, para um processo dialógico entre real e idéias onde o produto desse deslocamento consiste em um construto que não é ou, a reprodução da coisa em si ou, uma idéia de real desvinculada do real; é na verdade os dois, não é isso ou aquilo, é isso e aquilo no âmbito de um logos dialógico e comunicante, composto de elementos diferente mas não necessariamente opostos que se excluem.

O nosso conhecimento e, por conseguinte, as nossas imagens de ser não são a total reprodução do real, mas trazem algo dele, tendo em vista que a experiência é uma das bases do nosso conhecer e, também, não pode ser de todo idéia pura, dado ao fato de não só a mente humana atuar no processo de conhecer. E, sendo assim, isso que chamamos de real constitui-se como uma grande metáfora na medida em que se constrói enquanto analogia e diálogo entre sujeito e objeto.

### **Os meios para uma descrição “comprometida”**

Deste modo, o texto descritivo realizado neste trabalho de dissertação materializa-se não como um relato realista e objetivo ou idealista e subjetivo e, sim, como uma metáfora de mundo em devir que partindo de uma postura crítica ao logos da modernidade (tal como realizada por Senna e Habermas) lança mão de postura dialógica, complementar e inclusiva onde as correntes ou modos de produção do conhecimento até então polarizados de forma conflituosa e excludente ao longo da cultura ocidental e em especial da cultura

moderna, são pensados e operados como aspectos ou dimensões articulados do processo de conhecer.

Seguindo o viés apontado a cima, o texto descritivo que se segue é produzido a partir de procedimentos de pesquisa documental, bibliográfica e empírica. A pesquisa documental debruçou-se especificamente sobre documentos primários tal como leis, materiais de divulgação, jornais institucionais e materiais de formação produzidos pelas secretarias diretamente envolvidas no planejamento, execução e avaliação do Programa Bairro Escola. A pesquisa bibliográfica desenvolveu-se no sentido de esclarecer pontos obscuros com relação a conceitos utilizados por autores que participaram diretamente ou por meio da adoção de seus referenciais teóricos na construção do programa bairro escola.

É importante frisar que tanto a pesquisa documental quanto a pesquisa bibliográfica constituem o carro chefe do presente trabalho. Todavia, tendo em vista as localizações e posições assumidas pelo pesquisador em relação ao seu objeto estudo, sentiu-se a necessidade de realização de pesquisa empírica, ainda que de pouca extensão e profundidade, a partir da qual se pudesse por em relevo o pesquisador enquanto sujeito que, junto com outros sujeitos, trabalham e produzem o objeto de estudo.

Neste sentido, a pesquisa empírica assume caráter ilustrativo, complementar e dialógico. Seu objetivo é preencher as lacunas deixadas pelos documentos e bibliografia e, ao mesmo tempo, aproximar as imagens derivadas dos documentos e bibliografia do contexto de mundo em devir onde o objeto se realizou.

A princípio a pesquisa empírica se realizou de forma não intencional e assistemática, quando então o presente pesquisador exercia a função de professor de educação básica em uma das escolas piloto de implantação do programa. Posteriormente, a partir da experiência no trabalho com a gestão das parcerias do Programa Bairro Escola no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Por fim, na condição específica de mestrando, analisando as duas experiências pregressas, os dados e documentos delas derivados e, seguindo o intento de descrever a concepção de educação integral materializada na escola de horário integral, indo às escolas que melhor teriam concretizado a

proposta do Programa Bairro Escola e registrado suas realidades. Neste sentido, a pesquisa empírica chega a seu cume, ao ir às escolas, argüir suas rotinas e processos, argüir seus sucessos e insucessos e as condições ambientais correlatas a tais resultados.

É interessante chamar a atenção para o fato de que a pesquisa empírica nas escolas não teve o intuito de construir uma imagem descritiva representativa da realidade do universo das escolas municipais onde o programa foi implementado. Deste modo, a quantidade três de escolas pesquisadas não constitui uma amostra do conjunto das escolas. Outrossim, tendo em vista o objetivo de descrever a concepção de educação integral do programa e sua materialização como escola de horário integral, a pesquisa empírica nas escolas teve o objetivo de vislumbrar a escola de horário integral do programa bairro escola. Esta outra visão do Programa Bairro Escola na perspectiva da escola iniciou-se com a participação direta da Secretaria Municipal de Educação que foi convidada a indicar três escolas onde o programa estava funcionando de fato, ou seja, concretizando o horário integral e praticando a chamada educação integral. Apesar de apresentarem bons resultados segundo a Secretaria de Educação, as respostas de cada escola aos seus problemas são variadas, apresentando, entretanto, alguns pontos de encontro. Essas respostas foram colhidas por meio de análise de documentos escolares (diários de classe, atas de reuniões, projetos, informativos, normas), observações de campo e até mesmo entrevistas semi-estruturadas com profissionais da escola que trabalham diretamente com o bairro escola. Todavia, com relação às entrevistas, é interessante frisar que grande parte dos profissionais que trabalham no planejamento e execução do Programa Bairro Escola, ainda que servidores do município, ocupam cargos de confiança ou estão em estado de desvio de função. Esse modo de vinculação condicionou a postura dos referidos profissionais diante da proposta de entrevista: alguns se recusaram a ser entrevistados, outros não quiseram que a entrevista fosse gravada e a minoria concedeu entrevistas com registro sem maiores problemas.

Estes procedimentos de pesquisa em seu conjunto permitiram a composição de um quadro descritivo do Programa Bairro Escola e de sua

concepção de educação integral materializada em escola de horário integral. O referido quadro se estrutura da seguinte forma: um primeiro capítulo onde se apresenta o conceito de cidade educadora e a noção de bairro escola, no segundo capítulo, é descrito o processo de urdidura de idéias pelo qual a noção bairro escola verte-se em proposta de política pública do município de Nova Iguaçu, o terceiro capítulo, descreve o processo de estruturação da referida noção e o funcionamento da mesma enquanto política pública, por fim, o capítulo quatro descreve a prática do programa de política pública bairro escola por meio da realidade de três escolas de horário integral. É interessante frisar que tanto as apresentações quanto as descrições são permeadas de incursões de análise, incursões essas que atingem seu ápice na conclusão.

### **Contexto acadêmico**

Segundo Coelho<sup>13</sup>, “em educação, alguns temas são recorrentes; outros, permanentes; outros, ainda, pouco trabalhados” (p. 1), a educação integral então, seria um desses temas esquecidos pela área educacional. Tal esquecimento faz com que o tema citado acima apareça esporadicamente ao longo da história da educação brasileira, constituído, deste modo, por experiências pontuais e isoladas que dificilmente se consolidam como políticas públicas consistentes e com duração superior a mandatos políticos.

Coelho<sup>14</sup> sinaliza ainda que a educação integral enquanto campo de estudos dentro da área da educação caracteriza-se por estar dividida entre os que a caracterizam como sendo “utópica e de difícil consecução” (p. 2) e os que “investigam o potencial dessa proposta político-pedagógica em seus aspectos teóricos e metodológicos” (p. 2).

---

<sup>13</sup> A citação que se segue foi retirada do texto intitulado “Educação Integral e integralismo nos anos 30: a vez (e a voz) dos periódicos” que, pode ser acessado por meio do seguinte endereço eletrônico: <http://www.unirio.br/cch/neephi/artigosensaios.htm> .

<sup>14</sup> A citação que se segue foi retirada do texto intitulado “Educação Integral: Concepções e Práticas na Educação Fundamental” que, pode ser acessado por meio do seguinte endereço eletrônico: <http://www.unirio.br/cch/neephi/artigosensaios.htm>

Seguindo este mesmo caminho, em capítulo de sua tese<sup>15</sup>, Maurício (2001) mostra a existência de dois blocos de argumentação, um contrário e outro a favor da escola de horário integral. Tais blocos poderiam inclusive, ser dispostos em dois espaços de tempo<sup>16</sup> de acordo com a posição a favor ou não da educação integral enquanto política pública. A referida autora destaca ainda, a distinção nos veículos de publicação dos referidos blocos, enquanto que o primeiro concentra-se em revistas ou editoras de mais circulação o segundo, utiliza-se de teses ou dissertações, o que restringe sua circulação às universidades.

Mauricio (2009) retoma seus estudos em dois capítulos do número 80 da revista *Em aberto*<sup>17</sup>, cujo tema central é a educação integral. No primeiro capítulo, sinaliza que as publicações sobre educação integral estão dispersas no tempo e em diferentes tipos de publicações, faltando deste modo, volumes que concentrem textos sobre o referido tema. Todavia, apesar “dos poucos livros de caráter acadêmico a respeito” (p.16) a autora indica três como referencia para o estudo da educação integral e das escolas de tempo integral, a saber: *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*<sup>18</sup>, *O desafio da escola básica: qualidade e equidade*<sup>19</sup> e *Educação Brasileira e(m) tempo integral*<sup>20</sup>.

No segundo capítulo, a autora dedica-se especificamente a dissertações, teses, artigos e capítulos de livros, completando e atualizando deste modo, por meio de levantamento quantitativo e temático, o apanhado

<sup>15</sup> Tese intitulada “Escola Pública de Horário Integral: Demanda Expressa pela Representação Social”, defendida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>16</sup> Os espaços de tempo a que a autora se refere estão compreendidos desde o início da década de oitenta quando se implementou a política de educação dos CIEPs até os dias contemporâneos a escrita de sua tese.

<sup>17</sup> Esta revista pode ser acessada no seguinte endereço: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4366> e [http://www.oei.es/pdf2/educacao\\_integral\\_tempo\\_integral.pdf](http://www.oei.es/pdf2/educacao_integral_tempo_integral.pdf).

<sup>18</sup> PARO, V. et al. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez, 1988.

<sup>19</sup> CADERMATORI, Ligia (org). *O desafio da escola básica: qualidade e equidade*. Brasília: Ipea, 1991.

<sup>20</sup> COELHO, Ligia Martha; CAVALIERE, Ana Maria (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

bibliográfico realizado em sua tese. No que diz respeito às teses e dissertações a autora encontrou, respectivamente, 11 e 43 ocorrências. Mais da metade dessas ocorrências concentram-se nos estados de Rio de Janeiro e São Paulo e, em grande parte dos casos, as ocorrências configuram-se com o nome que as experiências ou escolas receberam ao longo de sua implementação e execução.

Com relação aos artigos, capítulos de livros e livros, a autora encontrou 94 ocorrências, das quais 54 são referentes a publicações em revistas acadêmicas impressas e 1 em meio virtual; 16 capítulos de livros ou fascículos; 3 relatórios de pesquisa; 13 anais de eventos científico e acadêmico e, 7 livros (Pag. 143). A autora chama a atenção para o fato de que é nos últimos cinco anos que ocorre mais da metade das publicações desta categoria, considerando-as de 1984 e 2007.

O capítulo conclui apontando para o fato de que os autores que criticaram as políticas públicas de educação integral no final dos anos 80 o fizeram por motivos político-partidários, posto que as críticas findaram junto com o período eleitoral. Enquanto que os que se posicionaram favoravelmente em relação à educação integral, mantiveram-se “fieis”, inclusive, devolvendo o tema em dissertações e teses e publicando em revistas acadêmicas.

Em sua conclusão a autora também aponta para a relação diretamente proporcional entre “vigor da política pública implementada” e “produção acadêmica” e, para a revitalização do tema, haja vista, o aumento de publicações no quinquênio supracitado.

Resultado semelhante encontrou Santos e Santos, em recente estudo publicado no IV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste onde, tomaram para si o objetivo de compreender o modo como as categorias *educação integral* e *educação em tempo integral* são apropriadas e manejadas pelos pesquisadores situados no campo da educação. Para tal, os pesquisadores em questão realizaram um levantamento quantitativo das

ocorrências destas categorias nas cinco últimas reuniões<sup>21</sup> da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Este levantamento indica que a quantidade de textos com ocorrência das categorias em questão é baixa em relação ao total de textos encontrados nas cinco reuniões. Esse resultado reforça a posição de Coelho ao se referir à educação integral como um tema esquecido. Contudo, o estudo aponta para “um renascimento das preocupações acerca da educação integral e da educação de tempo integral” posto que, ao analisar o movimento de ocorrências por reuniões ao longo dos cinco anos constatou grande aumento a partir de 2007, tendo quase dobrado o número de ocorrências da categoria *educação integral* nos anos de 2007 e 2008 o que, de certa maneira, corrobora a posição de Maurício e aponta para a manutenção do movimento por ela identificado.

Santos e Santos apontam ainda que, estamos vivendo uma “uma conjuntura histórica favorável à implementação da educação em tempo integral, tanto a partir da construção de políticas públicas como pela demanda da sociedade civil brasileira”. Esta conclusão pode ser sustentada quando olhamos as atuais políticas públicas do MEC, das quais podemos citar o Compromisso Todos Pela Educação<sup>22</sup> que consiste em um instrumento de mobilização social por meio da articulação entre a União, Estados, Municípios e Distrito Federal e a sociedade como um todo, objetivando a melhoria da qualidade da educação básica. E, derivando desse instrumento, o Plano de Desenvolvimento da Educação<sup>23</sup> que, segundo Saviani (2007, pág. 1233), funciona como um “grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”. Entre as ações propostas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação, figura o Programa Mais Educação, cujo objetivo é contribuir para a formação integral de jovens e crianças por

---

<sup>21</sup> As reuniões em questão são as dos anos Nosso conjunto pesquisado constituiu-se de 3.862 textos, sendo 213 da vigésima sétima reunião anual (2004), 611 da vigésima oitava (2005), 902 da vigésima nona (2006), 998 da trigésima (2007) e 938 da trigésima primeira (2008).

<sup>22</sup> Compromisso firmado por meio do **decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Fazer distinção do “Compromisso Todos pela Educação” enquanto movimento da sociedade civil . O decreto pode ser acessado no link [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm).**

<sup>23</sup> Mais dados sobre o Programa de Desenvolvimento da Educação podem ser obtidos no site <http://pde.mec.gov.br/>.

meio da “articulação, no bairro, do arranjo educativo local, em conexão com a comunidade” (BRASIL, 2007, p.43), ampliando tempos e espaços escolares.

No bojo desse movimento do MEC, o Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI)<sup>24</sup>, a partir de demanda apresentada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade<sup>25</sup>, concorreu ao primeiro edital do Observatório da Educação<sup>26</sup> com projeto intitulado “Educação integral/ educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira”<sup>27</sup>, cujos objetivos eram mapear experiências de educação integral/ integrada, analisar as experiências mapeadas e subsidiar a proposição de políticas públicas voltadas para a implementação de da educação integral.

Tanto essa pesquisa quanto essas políticas públicas e movimentos da sociedade civil sinalizam o que Santos e Santos (2009) chamaram de “renascimento das preocupações acerca da educação integral e da educação em tempo integral”.

É no âmbito desse movimento de renascimento que o presente trabalho toma corpo e se justifica.

Deste modo, ao tomar como objetivo a descrição da concepção de educação integral do Programa Bairro Escola materializada em escola de

---

<sup>24</sup> Segundo dados colhidos em seu endereço eletrônico, o Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI) consiste em um núcleo de estudos que toma por temática central a educação integral e(m) tempo integral, sua atuação se dá por meio de realização de investigações, fóruns de discussão com professores e gestores e trabalhos com estudantes de graduação e pós-graduação em disciplinas, orientações acadêmicas e confecção e apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos.

<sup>25</sup> A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), no âmbito do Ministério da Educação, congrega em seu bojo temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias. Seu objetivo é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação. Mais informações podem ser obtidas consultando o site: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816). Acesso de 20 de agosto de 2009.

<sup>26</sup> O Observatório da Educação deriva de uma parceria entre a Capes e o INEP e tem por objetivo fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área de educação. Para maiores informações consultar o site: <http://observatorio.inep.gov.br>.

<sup>27</sup> Este projeto de pesquisa foi acessado em 30 de junho de 2009 e pode ser consultado no seguinte site: <http://www.unirio.br/cch/neephi/textos/resumopesq2.pdf>.

horário integral, o presente trabalho de dissertação parte de uma realidade em que, de um lado, tem-se a Organização da Sociedade Civil Organizada denominada Cidade Escola Aprendiz que criou no bairro de Vila Madalena, na cidade de São Paulo, ao longo do ano de 1998, o conceito e prática denominados bairro escola que, na sua perspectiva, consiste em uma tecnologia social de integral da escola com a comunidade. De outro lado, esse conceito e prática é incorporado à política pública do município de Nova Iguaçu no final de 2005 e implementado no início de 2006 como o Programa Bairro Escola, um conjunto de políticas que tomam a educação como fio condutor de seu operar e pretendem transformar os espaços ociosos da cidade em espaços educativos.

Tanto a Associação Cidade Escola Aprendiz quanto a Prefeitura de Nova Iguaçu sustentam<sup>28</sup> que o conceito e prática do bairro escola bem como sua versão como política pública municipal serviram de inspiração<sup>29</sup> para o Programa Mais Educação do Ministério da Educação.

O próprio Ministério da Educação lança um livro<sup>30</sup> em parceria com a UNICEF tendo como objetivo disseminar o conceito bairro escola e, realiza um encontro em Brasília<sup>31</sup> com secretários de educação das 106 maiores cidades do país, cujo objetivo é apresentar experiências bem-sucedidas de educação em tempo integral no qual recebeu grande destaque a organização Cidade Escola Aprendiz com seu conceito e prática de bairro escola e os municípios de Belo Horizonte e Nova Iguaçu como materializações do conceito e prática do bairro escola em nível municipal.

---

<sup>28</sup> A sustentação em questão pode ser inferida de relatos colhidos no site do próprio MEC a partir dos seguintes endereços eletrônicos: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=8768](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8768) e [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&interna=1&id=8766](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&interna=1&id=8766).

Acessados em 3 de junho de 2010.

<sup>29</sup> É interessante frisar que o programa se relaciona com a Associação Cidade Escola Aprendiz, de onde derivou o conceito e prática de bairro escola que é posto pelo Mec como “modelo de escola integral”.

<sup>30</sup> O presente livro, intitulado *Bairro-Escola passo a passo* encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico: [http://www.unicef.org/brazil/pt/bairro\\_escola.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/bairro_escola.pdf). Acesso em 30 de setembro de 2009.

<sup>31</sup> Dados sobre esse encontro podem ser conferidos no seguinte endereço eletrônico: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=8764&catid=23](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8764&catid=23). Acessado em 3 de junho de 2010.

Sendo assim o presente trabalho pretende se inserir nesse movimento de renascimento da temática da educação integral associada à escola de tempo integral, gerando subsídios descritivos para que se possa viabilizar de um modo geral as discussões que estão sendo realizadas no âmbito da sociedade como um todo e em espaços específicos tal como em setores de governo e organizações da sociedade civil organizada.

## Capítulo 1

### Cidade educadora e bairro escola

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a noção de bairro escola, tal como cunhada pela Associação Cidade Escola Aprendiz e que tem por base o conceito de cidade educadora. Entretanto, faz-se mister realizar três considerações iniciais.

Primeiro, no âmbito deste trabalho, o termo cidade educadora será tratado como um conceito e, o termo bairro escola será tratado como uma noção. Segundo Gama (2010) as duas formas de tratamento implicam densidades teóricas distintas. A primeira, diz respeito a uma estrutura enunciativa que, se não exprime o ser da coisa, chega perto de tal expressão, enquanto que a segunda forma de tratamento, designa estruturas enunciativas de carácter superficial e distante do ser da coisa em questão. Deste modo, pode-se concluir que o termo cidade educadora é qualificado como um conceito dado o fato de existir literatura em quantidade e qualidade necessária e suficiente para que se possam emitir juízos sobre a coisa que se denomina cidade educadora. Com relação ao termo bairro escola, acontece exatamente o contrário, sua existência curta e a quantidade limitada de literatura faz com que o ato de discorrer sobre o dado termo caracterize-se mais como um mover-se em terreno movediço, com limites pouco precisos e conteúdo cambiante, daí sua qualificação como uma noção.

Apesar de o acesso ao conceito de cidade educadora se dar em função do conceito de bairro escola podendo dar a impressão de que o primeiro é fundamentado pelo segundo, a relação lógica é exatamente oposta, é o conceito de cidade educadora que serve de fundamento ao conceito de bairro escola tanto nos documentos produzidos e veiculados pela Associação Cidade Escola Aprendiz quanto nos documentos produzidos e veiculados pelo município de Nova Iguaçu no âmbito do Programa Bairro Escola.

A terceira consideração diz respeito ao modo preponderante como se deu o uso do conceito de cidade educadora por parte dos que construíram ou lidaram com a noção de bairro escola. Em geral, o referido uso caracteriza-se pela abstração, pelo tom metafísico e, por conseguinte, pela dotação de pouca densidade histórica na medida em que em grande parte dos documentos pesquisados sobre a noção de bairro escola, o conceito de cidade educadora foi posto como um conceito original e recente, datando do início da década de 90, quando na Cidade de Barcelona (Espanha) realizou-se o primeiro Congresso Internacional de Cidades Educadoras do qual derivou a Carta das Cidades Educadoras, carta essa cuja divulgação dos princípios coube à Associação Internacional das Cidades Educadora e, no caso da América Latina, à sua agência regional situada na cidade de Rosário (Argentina).

Deste modo, a partir do objetivo acima exposto e das considerações realizadas, o presente capítulo se estrutura em duas partes: a primeira expõe o conceito de cidade educadora demonstrando que a relação entre cidade e educação não é recente e tampouco restrita ao conceito de cidade educadora, todavia, para tal, empreende um movimento de contextualização histórica da forma conceitual cidade educadora e de seu respectivo conteúdo. A segunda parte do capítulo dedica exclusivamente a tratar da noção de bairro escolar tal como formulada pela Associação Cidade Escola Aprendiz a partir do conceito de cidade educadora.

### **1.1 – O conceito de cidade educadora**

A idéia de uma cidade que seja educadora ou de uma cidade onde a educação e os processos educativos ocupem lugar de destaque não é novidade no âmbito da cultura ocidental. A Antiguidade Clássica parece sugerir esse vínculo entre cidade e educação a partir do conceito de *pólis* tal como preconizado por Sócrates no livro *A República* de Platão (PLATÃO, 1965; 2000) ou Aristóteles em seu livro *Política* (2001).

Em linhas gerais, a *pólis* platônica caracteriza-se como uma associação de seres que partilham de modo justo a produção da existência e que devem viver segundo a idéia suprema do bem, a partir da qual a cidade é concebida

como materialização sensível, a realidade supra-sensível do bem. No segundo livro (Animal Cívico) do livro *A política*, Aristóteles define o homem como o animal político, o animal da *pólis*, da cidade. A cidade, por seu turno, é definida como o resultado da reunião de várias aldeias que se reúnem não só para garantir a existência, mas para buscar o bem-estar e a felicidade.

Ambos os conceitos de cidade – associação de seres e associação de ideias - se encontram com o conceito de formação e educação do homem grego tal como veio a se configurar principalmente a partir de Sócrates e Epicuro, sendo denominado de a *Paidéia*. Segundo Jaeger (2001) a *Paidéia* diz respeito à "todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo da sua tradição, tal como nós o designamos por *Bildung* ou pela palavra latina, cultura". Com efeito, a *Paidéia* avança em relação ao então corrente modelo de educação, centrado na formação do aristocrata que se realizava por meio da ginástica, exercícios de guerra e música, na medida em que pressupunha a formação do cidadão, do homem da política e da *res-pública*. Por este viés, segundo Brandão (2004, p.44), "a "obra de arte" da *Paidéia* é a pessoa plenamente madura – como cidadão, como militar, como político – posta a serviço dos interesses da cidade comunidade", obra de arte essa a se realizar muito mais no espaço tempo da cidade do que na Academia de Platão ou Liceu de Aristóteles ou Escola de Epicuro.

Em geral, diversos historiadores apontam a Idade Média como um período de decadência das cidades, da vida urbana e ascensão da Igreja Católica Romana como instituição hegemônica em termos de penetração no continente europeu, monopólio de poder e do pensamento. Esse pensamento, assumindo a forma e o conteúdo da escolástica (a filosofia da Igreja Católica), concebe a cidade como uma metáfora para o conceito religioso de reino de deus, daí o uso de expressões tais como "cidade celeste" ou "cidade dos anjos".

O trânsito da Idade Média para a Idade Moderna é marcado pelo movimento de resgate dos ideais da Antiguidade Clássica, em especial de seu conceito de homem, razão e cidade (AQUINO et al., 1995; COTRIM, 2000;

CÁCERES, 1996). É assim que os séculos quinze e dezesseis são marcados por textos utopistas onde são defendidos e veiculados modelos ideais de cidade tendo, em geral, a Grécia e suas cidades-estado como pano de fundo. Desses, destaca-se como precursor, o texto de Thomas More intitulado *Utopia* (1993) e os textos, *New Atlantis* de Francis Bacon (1973) e *Civitas Solis* de Tommaso Campanella. Esse último merece atenção, dado a relação íntima entre educação e cidade. Segundo a descrição de Campanella (1990) a Cidade do Sol é formada por sete círculos concêntricos entrecortados por duas avenidas que se tocam um ponto formando uma cruz. Todo o saber da cidade encontra-se inscrito nas paredes dos círculos concêntricos, formando um caminho que os jovens devem percorrer até chegar ao centro, onde se encontra um templo de grandes proporções e beleza.

Deixando-se de lado os componentes místicos e religiosos, é possível detectar a existência de uma forte relação entre cidade e educação que poderia levar a conceber a cidade do sol como uma espécie de cidade educadora. Ao se evidenciar a referida relação, no entanto, não se está tentando propor a realização de uma genealogia do conceito de cidade educadora, tem-se sim a intenção de tornar manifesta a proximidade dos dois conceitos (educação e sociedade) e, por conseguinte, a possibilidade sempre latente de estabelecimento da referida relação.

Porém, seguindo caminho oposto ao da Antiguidade Clássica e período Medieval, a modernidade como um todo concede lugar de destaque à educação, em especial à educação que se realiza preponderantemente na instituição escolar. Estado, nação, república, democracia, cidadania – são as grandes estruturas conceituais que dão sustentação à esfera política tal como concebida na modernidade. Ao lado delas, a ação educativa a realizar-se em espaços específicos, com saberes específicos e profissionais específicos: os professores. Com efeito, a instituição escolar moderna em seu nascimento esteve atrelada à construção de um Estado-Nação ou Estado de Direito (Direito Positivo) cujo principal objetivo era a ruptura com os privilégios advindos do nascimento e a instauração de uma sociedade de liberdade para todos, de

iniciativa e de mobilidade social de acordo com o mérito individual, tal como sintetiza Teixeira:

Quando, na Convenção Francesa, se formulou o ideal de uma educação escolar para todos os cidadãos, não se pensava tanto em universalizar a escola existente, mas em uma nova concepção de sociedade em que privilégios de classe, de dinheiro e de herança não existissem, e o indivíduo pudesse buscar pela escola, a sua posição na vida social (1999. Pág. 40)

Entretanto, com a derrocada do antigo regime e a hegemonia da classe burguesa no âmbito do novo regime, a escola passa a operar como instrumento de seleção, classificação e hierarquização, estando mais a serviço da marginalização e exclusão social e, por conseguinte, da transmissão da “herança cultural” sob a aparência naturalizada do dom, do que a serviço da promoção de uma sociedade justa e igualitária (BOURDIEU, 1964, apud. NOGUEIRA & CATANI, 1998). Esta escola, tal como sinaliza Canário (2002), é a escola do tempo de certezas, um tempo de laços estreitos entre esta e as aspirações das elites do seu contexto social, fazendo com que possua como função não declarada a justificação e legitimação da ordem social vigente.

Essa relação entre escola e sociedade começa a ganhar agudos traços de incongruência a partir do fim do terceiro quartel do século vinte. As grandes guerras que aterrorizaram o ocidente no início de século vinte deixaram como herança grandes avanços científicos e tecnológicos no campo bélico, avanços que logo foram aplicados à esfera civil e, mais que avanços, a guerra ensejou a articulação entre ciência e tecnologia tendo em vista a eficiência militar (BLAINEY, 2009)

A aplicação dos avanços e da articulação entre ciência e tecnologia à esfera civil provoca mudanças significativas na produção, nas relações de trabalho e modos de sociabilidade como um todo. Mudanças em grande parte

advindas da união entre ciência e tecnologia a serviço do sistema de produção capitalista (HOBBSAWM, 1995).

É nesse contexto que o sociólogo estadunidense Daniel Bell no livro *O advento da sociedade Pós-Industrial* (1973), tenta explicar as grandes mudanças sociais ocorridas nas sociedades ocidentais na segunda metade do século vinte, partindo da distinção entre sociedade pre-industrial e sociedade pós-industrial. Nas palavras do autor,

“o “projeto” da sociedade pré-industrial é um “jogo contra a natureza”: seus recursos provêm de indústrias extrativas e ficam sujeitos às leis de rendimentos cada vez menores e de baixa produtividade; o “projeto” da sociedade industrial é um “jogo contra a natureza fabricada”, jogo que gira em torno das relações homem-máquina e utiliza a energia para transformar o ambiente natural em ambiente técnico; o “projeto” de uma sociedade pós-industrial é um “jogo entre indivíduos”, no qual uma “tecnologia intelectual” baseada na informação, surge acompanhando a tecnologia mecânica” (p.138)

A citação acima deixa claro que entre um e outro modelo de sociedade, a mudança se dá na base produtiva. Deste modo,

o conceito de sociedade pós-industrial lida sobretudo com as mudanças na estrutura social, com a maneira segundo a qual a economia está sendo transformada e como está sendo remanejado o sistema ocupacional, e com as novas relações entre a teoria e o empirismo, particularmente entre a ciência e a tecnologia (p.26)

Em outras palavras, o autor pretende em seu livro captar o transito de uma estrutura social centrada no industrialismo para uma estrutura social centrada no conhecimento, estrutura social essa cujo peso da produção não está mais no setor industrial, mas, na produção de bens e serviços.

Tornando-se o conhecimento o fator de maior expressão no que diz respeito a gerar produção e desenvolvimento, a ciência é alçada à condição de “problema de maior relevância” sendo a universidade ou as instituições de pesquisa as instituições centrais na medida em que se constituem como espaços por excelência do trabalho científico.

Na esteira do que afirmou Bell (1973) seguem Alvin Toffler (1980) e Peter Drucker (1993). O primeiro utiliza o conceito de onda para designar momentos específicos de mudanças intensas e profundas na organização e produção da sociedade. Sendo assim, a primeira grande onda pela qual passou a humanidade foi a revolução agrícola que permitiu ao ser humano se fixar no espaço, deixando desse modo, de ser nômade; a segunda grande onda foi a revolução industrial que significou, dado as suas ferramentas, maquinário e fontes específicas de energia, uma mola propulsora exponencial no que diz respeito à capacidade de produção da sociedade; a terceira grande e ultima onda é também caracterizada como industrial, todavia, industrial sobre outras bases. A terceira onde se constitui a partir de uma “espantosa variedade de fontes de energias – hidrogênio, solar, geotermal, maré, biomassa, descargas elétrica” (p.347) o que, por conseguinte, viabiliza a emersão de outras variadas e diversificadas tecnologias, mas, o que caracteriza fundamentalmente a terceira onda são as suas duas matérias primas: a informação e a imaginação (capacidade de criar a partir da informação).

O segundo utiliza o conceito de sociedade pós-capitalista para descrever o modelo de sociedade para qual o ocidente estaria caminhando. Segundo Drucker (1993, p.XVI),

esta nova sociedade irá usar o livre mercado como mecanismo comprovado de integração econômica. Ela não será uma

“sociedade anticapitalista”, nem uma “sociedade não-capitalista”; as instituições do capitalismo sobreviverão [...] Mas o centro de gravidade da sociedade pós-capitalista – sua estrutura, sua dinâmica social e econômica, suas classes sociais e seus problemas sociais – é diferente daquele que dominou os últimos duzentos e cinquenta anos e definiu as questões ao redor das quais se cristalizaram partidos políticos, grupos e sistemas de valores sociais e compromissos pessoais e políticos.

Deste modo, tal como aponta a citação a cima, a sociedade pós-capitalista não se configuraria como uma superação da sociedade capitalista e sim como uma evolução desta. Evolução que se dá a partir do seu centro, a partir do elemento que a caracteriza, continua o referido autor afirmando que,

o recurso econômico básico – “os meios de produção”, para usar uma expressão dos economistas – não é mais o capital, nem os recursos naturais (a “terra” dos economistas), nem a “mão-de-obra”. Ele é e será o conhecimento. As atividades centrais de criação de riqueza não serão nem a alocação de capital para usos produtivos, nem a “mão-de-obra” – os dois pólos da teoria econômica dos séculos dezenove e vinte, quer ela seja clássica, marxista, keynesiana ou neoclássica. Hoje o valor é criado pela “produtividade” e pela “inovação”, que são aplicações do conhecimento ao trabalho. (p.XVI)

Ou seja, a sociedade pós-capitalista continuaria tendo como centro a produção e os processos produtivos, mas, não a produção ou os processos produtivos tal com empreendidos até então na sociedade capitalista.

No âmbito da sociedade pós-capitalista, o conhecimento é alçado a condição de valor por excelência e, provavelmente, se Peter Drucker tivesse

que responder à mesma pergunta fulcral de Adam Smith, afirmaria que o conhecimento é a (nova) riqueza das nações. Tal centralidade do conhecimento levou o referido autor a caracterizar a então nascente sociedade pós-capitalista como sendo sociedade do conhecimento, sociedade não mais dividida em classes tal como preconiza o marxismo, mas, dividida entre os que possuem ou não o conhecimento.

Rompendo com os futurismos e posturas apologéticas em torno do conceito de sociedade do conhecimento ou de termos correlatos (FRIGOTTO, 2003), Castells (1999) realiza uma análise mais fundamentada em dados e, talvez por isso, mais objetiva, do transito pelo qual passaram as grandes sociedades do ocidente na ultima metade do século vinte. Vincula essa mudança aos avanços tecnológicos oriundos das duas grandes guerras mundiais que quando aplicados à economia e ao mundo da produção e do trabalho geram mudanças sociais profundas. Deste modo, a sociedade em rede de Castells (1999) aglutina os deslocamentos econômicos enfatizados no conceito de sociedade pós-capitalista bem como as transformações tecnológicas centralizadas no conceito de terceira onda e, junto com Bell, põe em relevo a importância do conhecimento e da tecnologia como grandes agentes promotores de mudança social.

É no âmbito dessa discussão que se insere o conceito de cidade educativa que foi cunhado no início da década de setenta pela UNESCO, por ocasião do ano internacional da educação em 1970, cujo desafio central foi pensar alternativas educativas para um mundo em crise e mudança. As guerras que se alastravam pelo mundo jogando por terra as promessas da modernidade cuja razão predominantemente instrumental, mais serviu a interesses privados do que à emancipação humana; a ciência e a tecnologia, as quais tendo por base essa razão, não foram capazes de gerar realizações sociais e felicidade, pelo contrário, seu avanço acelerado proporcionou transformações substanciais nos aparatos burocráticos das instituições tradicionais, nos meios de comunicação, nos modos de produção e sociabilidade e nas relações de emprego e trabalho que, entretanto, beneficiaram a poucos e acentuaram a situação de miséria e pobreza de

muitos – tais elementos compõem o quadro da crise que perpassou o mundo ocidental nas décadas de sessenta e setenta.

O conceito de cidade educadora deriva do conceito de cidade educativa, veiculado em 1972 no relatório *Apprendre à être*, traduzido com o título de Aprender a ser, em 1974 no estado de São Paulo. O relatório Aprender a ser constitui-se o ápice dos trabalhos realizados pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, estabelecida em 1971 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), presidida por Edgar Faure, ex-ministro da Educação Nacional da França.

Ao que tudo indica, a referida comissão consiste em um esforço da UNESCO no sentido de entender a relação entre educação e processos educacionais como um todo e, especificamente, sistemas de ensino e instituição escolar e sociedade e o espírito de tempo.

Ao apresentar o relatório, Faure (1974, p.9) o qualifica como

“uma reflexão crítica de homens de formação e origem diversas que pesquisassem com toda a independência e objectividade a via de soluções de conjunto para os grandes problemas suscitados pelo desenvolvimento da educação num mundo em transformação”

O preâmbulo, escrito especificamente pelo coordenador da comissão, estrutura-se a partir das seguintes divisões: 1 – Educação e destino do homem; 2 – A revolução científica e técnica. Educação e democracia; 3 – A mutação qualitativa. A motivação e o emprego; 4 – Instituição escolar e cidade educadora; 5 – Instrumentos da transformação e; 6 – A cooperação internacional.

A leitura cuidadosa e demorada do preâmbulo revela que a referida estrutura pode ser interpretada como uma espécie de equação composta de um problema e uma proposta de algoritmo de resolução. Por esse viés, a

primeira divisão expõe a imagem de um mundo em mudança, um mundo que passa por um processo de rápidas e profundas transformações. Tais transformações provocam descolamentos de tal ordem que as instituições (tal como família, Estado, escola e etc.) que dão sustentação e estabilidade ao referido mundo, na melhor das hipóteses, entram em crise, tendo ainda os que expressam a convicção da obsolescência das mesmas.

O amplo e profundo processo de mudança é atrelado causalmente ao que o coordenador da comissão chama de revolução científica e técnica. A caracterização da referida revolução se faz a partir de dois pressupostos: 1 – educação e economia são campos distintos, mas que se influenciam mutuamente sem que seja possível determinar uma única relação causal e mecânica entre ambos, preferindo-se deste modo conceber a relação entre educação e economia como sendo interativa e complexa; 2 – tanto educação e quanto economia progridem de acordo com o avanço das técnicas e da tecnologia e essas, por sua vez, derivam de um modelo específico de ciência, a ciência que Faure chamou de “ciência de observação”, o modelo de ciência predominante nas ciências exatas e naturais.

A partir dos pressupostos listados a cima, a dita revolução é caracterizada como

“diferente da revolução industrial do século XVIII e do primeiro surto de maquinismo [...] a revolução científico-técnica conquistou o campo do pensamento, não só pela transmissão imediata das informações a qualquer distancia como também pela invenção, dada dia mais aperfeiçoada, das maquinas de calculadoras e racionais” (p. 21)

A revolução científica e tecnológica cuja existência se fez mais sensível e palpável por meio da revolução da comunicação de massas e da cibernética, mesmo que atingindo as diversas regiões do globo de forma diferente,

provocou uma expansão econômica em escala mundial, sem, no entanto, alterar de forma significativa os sistemas e instituições de ensino.

As rápidas e profundas transformações parecem atingir todos os aspectos da vida ocidental e, parecem inclusive provocar mudanças no conceito de ser ocidental, daí essa mudança ser adjetivada como qualitativa. Todavia, o aspecto que mais preocupa os estudiosos da comissão encarregada de pensar a educação nesse mundo em mudança é a motivação e o emprego. Emprego porque no mundo em mudança, a economia muda, mudam os valores e os elementos geradores de valor, mudam os processos produtivos e as relações de trabalho, muda como um todo as relações sociais que conferem coesão ao todo social. Diante desse conjunto de mudanças, a motivação dos egressos das instituições de ensino bem como as expectativas dos empregadores frente às novas ocupações e empregos são incongruentes, daí a grande onda de desemprego que assolou grande parte do mundo em finais da década de sessenta e início década de 70, culminando inclusive com o maio de 68.

Todavia, o desemprego tal como consta no preâmbulo, não é explicado como oriundo da estrutura do próprio sistema capitalista, como uma das feições do seu operar metabólico, é explicado sim, como que derivado de uma incongruência na relação entre o mundo em constante e, agora, aguda mudança, a instituição escolar não adaptada a esse mundo e, por isso, formando sujeitos que não conseguem se inserir no mundo do trabalho, em empregos formais.

Deste modo, “a revolução científico-técnica coloca, assim, os problemas do conhecimento e da formação numa perspectiva inteiramente nova” (Ibidem, p.22). Perspectiva essa que possui dois aspectos, o primeiro diz respeito à implementação de reformas nos sistemas e instituições de ensino tendo em vista adequá-los aos novos tempos, ao atual mundo em mudança e, o segundo, garantir que, em um mundo onde o conhecimento é posto como valor central, o acesso às instituições responsáveis por sua produção e disseminação seja democrático.

A solução para o referido problema da inadequação dos sistemas e instituições de ensino tal como exposto pela comissão internacional consiste na adoção do princípio da educação permanente, a ser realizado por meio do modelo da cidade educativa, tal como a citação a seguir reforça:

“Se o que é necessário aprender é a reinventar e a renovar constantemente, então o ensino torna-se educação e, cada vez mais, aprendizagem. Se aprender é ação de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como de toda uma sociedade, no que concerne que às suas fontes educativas, quer às sociais e econômicas, então é preciso ir ainda mais além na revisão necessária dos “sistemas educativos” e pensar a criação duma cidade educativa” (Ibidem, p.34)

Segundo a citação a cima, o ensino subsumido no processo de aprendizagem ao longo da vida demanda maior porosidade dos sistemas e instituições de educação em relação a vida como um todo. Daí a proposta da cidade educativa que, sem implicar a supressão dos sistemas e instituições de ensino, implica sim, sua reforma, tendo em vista atualizar o processo educativo e viabilizar que esse

“se estenda no espaço e no tempo, na esfera inteira da pessoa humana, na plenitude de suas dimensões, demasiado vastas e complexas para se conterem nos limites de qualquer “sistema”, no sentido estático, não evolutivo do termo” (Ibidem, p.246)

Por esse viés, a escola se insere no conjunto das instituições responsáveis pelo exercício das “funções educativas da sociedade”. Exercício esse que se realiza a medida que a cidade pode ser concebida como um

espaço tempo que materializa concepções de mundo e ser humano. Deste modo,

“a cidade, sobretudo quando saiba manter-se à altura do homem, contém, com o seus centros de produção, as suas estruturas sociais e administrativas, as suas redes culturais, um imenso potencial educativo, não só pela intensidade das trocas de conhecimentos que se operam, mas também pela escola de civismo e de solidariedade que constitui” (Ibidem, p.248)

Sendo assim, em síntese, a proposta da cidade educadora realiza o princípio educativo da educação permanente que preconiza uma “compenetração íntima da educação e do encadeamento social, político, e econômico, nas células familiares, na vida cívica” (FAURE, 1974, p. 342) concebendo o processo educativo como “um continuum existencial, cuja duração se confunda com a duração da própria vida” (Id. Ibid, p. 249). Tal proposição questiona a posição da escola enquanto instituição única de promoção da educação formal posto que, o princípio da educação permanente, implica sua não hegemonia e adequação diante das novas demandas sociais (Id. Ibid). Esta questão aparece claramente em Santos, quando discorre sobre a escola no âmbito da cidade educadora<sup>32</sup>, assim diz:

“o sistema escolar deve ser aberto, deve perder seu monopólio educativo em favor de uma educação nova, a educação permanente, que abarque todo o processo educativo do homem em toda a sua vida, como projeto de se fazer, através da aprendizagem contínua e em todo lugar” (1979, p.35).

---

<sup>32</sup> Santos não utiliza a terminologia Cidade Educadora e sim, Cidade Educativa. Cidade Educadora e Cidade Educativa se diferenciam por causa da intencionalidade, atualmente a literatura sobre o tema diz que toda cidade por natureza é educativa e faz se educadora na medida em que assume conscientemente uma intencionalidade educadora.

Neste ponto aparece a cidade educadora como proposta “que se caracteriza justamente pela valorização dos instrumentos não-escolares de educação e pela destruição do mito hegemônico da escola” (Ibid, p.48) de modo que, ela “tende a ser uma sociedade desescolarizada e assim sem a genuína escola tradicional, escolarizadora” (Ibid, p.49). Sendo assim, “a cidade educativa, em dimensão mais palpável, se apresenta como uma sociedade que toda inteira se propõe ser educativa com todos os seus meios e instituições” (Ibid, p.84) e formas de organização.

A partir do final da década de oitenta e início da década de noventa, o conceito de cidade educadora vai tomando novos rumos e ganhando novo fôlego. Grande importância neste processo tem a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, no ano de 1990 que, em grande parte, atualiza e amplia a perspectiva da UNESCO sobre a educação reafirmando e indicando entre outras linhas a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem com a promoção de meios mais democráticos para que todos possam ter acesso aos conhecimentos e habilidades essenciais à vida contemporânea. As idéias de “educação permanente” e “cidade educadora” se insinuam no documento podendo ser inferidas a partir das seguintes expressões: “desenvolvimento humano permanente” (art.1, nº4) “possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas possibilidades” (art.4, nº3). Ao se utilizar da expressão “continuar aprendendo” (art.1, nº. 1) qualificando a aprendizagem como sendo algo contínuo e, estendendo essa continuidade à toda existência como se pode perceber na expressão “aprendizagem por toda vida”(art.5), parece trazer subjacente o conceito de educação permanente. Do mesmo modo, o artigo sétimo, intitulado (sugestivamente) *Fortalecer as Alianças*, parece afirmar o conceito de cidade educadora quando “novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação” e, também o artigo nono, ao declarar que “todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar” para a educação.

Desse modo, a Conferência Mundial de Educação para Todos abre caminho para que neste mesmo ano venha acontecer o primeiro Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona (Espanha). Desse congresso deriva a Carta das Cidades Educadoras – Declaração de Barcelona. A referida carta é revista no terceiro Congresso das Cidades Educadoras realizado em Bolonha (Itália) e, nesse mesmo, cria-se a Associação Internacional das Cidades Educadoras<sup>33</sup> (AICE) cujo objetivo é a disseminação dos princípios contidos na referida carta. A associação possui ainda uma delegação regional encarregada da América Latina<sup>34</sup> situada na cidade de Rosário Argentina, cujo objetivo é articular redes temáticas em torno dos princípios das cidades educadoras.

Segundo esta Carta, mais especificamente em seu preâmbulo, cidade educadora é aquele que exercita intencionalmente a sua função educadora para além da educação formal, ou seja, paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços) esta cidade usa de suas possibilidades educadoras de modo consciente e planejado objetivando formar, promover e desenvolver continuamente (“ao longo da vida”), por meio de processos de conhecimento, diálogo e participação, todos os seus habitantes.

No Brasil, os primeiros estudos sobre as cidades educadoras datam da década de 70 com dois livros derivados de trabalhos acadêmicos. *A educação contra a educação – O esquecimento da educação e a educação permanente* (1981), publicação da tese de doutorado de Moacir Gadotti e *Cidade Educativa – Um modelo de renovação da educação* (1979), publicação da dissertação de mestrado de Jefferson da Silva.

Paulo Freire em seu livro *Política e Educação*, cuja primeira publicação se deu no ano de 1993, logo em seu primeiro capítulo intitulado *Educação*

---

<sup>33</sup> Mais informações sobre a Associação Internacional das Cidades Educadoras podem ser obtidas por meio do acesso ao seguinte endereço eletrônico: [http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec\\_iaec.html](http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_iaec.html) .

<sup>34</sup> Mais informações sobre a delegação regional da Associação Internacional das Cidades Educadoras na América Latina podem ser obtidas no seguinte endereço eletrônico: <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do?idxar=21> .

*permanente e as cidades educadoras*, coloca tanto o princípio como o conceito no âmbito da discussão entre modernidade e pós-modernidade, todavia, entre uma e outra, declara-se pós-moderno progressista, pretendendo romper com as amarras do sectarismo e, desse modo, fazer-se radical (p.17).

Pelo viés da radicalidade, a educação seria sempre permanente na medida em que, entendida “como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização” (p.20). Ou seja, a educação é ontologicamente permanente dado o fato do ser humano, devido à sua natureza, estar em constante processo de formação e humanização. Sendo assim, a cidade se faria educadora enquanto uma criação humana que reproduz e recria o seu ser.

A partir do ano de 2001 o conceito de cidade educadora passa a nortear a política pública do município de Porto Alegre, ano a partir do qual, inclusive, a referida cidade passar a integrar o conjunto das cidades educadoras, reconhecida pela Associação Internacional das Cidades Educadoras. Pouco tempo depois viriam a integrar o mesmo grupo as seguintes cidades brasileiras: Belo Horizonte, Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Cuiabá, Dourados, Gravataí, Jequié, Montes Claros, Piracicaba, Porto Alegre, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo e Sorocaba.

A partir do ano de 2001, Moacir Gadotti publica um conjunto de textos sobre o conceito de cidade educadora no site<sup>35</sup> do Instituto Paulo Freire: *A escola na cidade que educa, A questão da educação formal/não-formal, Escola cidadã, Cidade Educadora – Projetos e práticas em processo*. O conceito de cidade educadora nos referidos textos bem como no livro *Cidade educadora: princípios e experiências* de autoria de Gadotti com Paulo Roberto Padilha e Alicia Cabezudo (2004), sintetiza o esforço de aproximar o conceito de educação cidadã ao conceito de cidade educadora por meio da etimologia das palavras cidadania e cidade. Neste sentido, toda cidade é educadora na

---

<sup>35</sup> O site pode ser acessado por meio do seguinte endereço eletrônico: <http://www.paulofreire.org/Institucional/MoacirGadottiArtigos> .

medida em que o sujeito cidadão se forma na cidade, relacionando-se com seus pares e com os equipamentos que configuram a cidade como tal.

## 1.2 – A noção Bairro Escola

A presente subseção tem por objetivo expor a noção bairro escola, tal como elaborada pela Associação Cidade Escola Aprendiz e para isso, toma como fio condutor o discurso de seu idealizador, mesclado a duas publicações institucionais que possuem o objetivo de proporcionar uma visão panorâmica acerca da noção, a saber: o livro *bairro-escola: uma nova geografia do aprendizado – a tecnologia da Cidade Escola Aprendiz para integrar escola e comunidade* (FILHO & GALIANO, 2005) e *Bairro-escola passo a passo* (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ)<sup>36</sup>. Todavia, é preciso ressaltar que a presente exposição não se restringe ao discurso do idealizador e nem tão pouco ao conteúdo das obras supracitadas. Coloca-se também como elemento desta exposição os autores a partir dos quais os textos analisados se constituem.

O primeiro documento<sup>37</sup> separa um capítulo específico para expor sua fundamentação teórica. O nome do capítulo é “O bairro escola e sua fundamentação teórica”. Neste capítulo a base teórica do bairro escola é apresentada por meio de conceitos a partir dos quais os autores se articulam. *Consciência crítica* é o primeiro conceito utilizado, articulando Paulo Freire e sua Pedagogia Libertadora e William Godwin e sua Pedagogia Libertária de inspiração anarquista. O conceito de *Aprender fazendo* tem por base o autor John Dewey, a partir de quem derivam os pressupostos da filosofia pragmática aplicada à educação que, serviu de base para o Movimento Escola Nova, em especial para um de seus membros mais proeminentes, Anísio Teixeira. Do

---

<sup>36</sup> Documento institucional publicado no site da Cidade Escola Aprendiz, podendo ser acessado por meio do seguinte endereço eletrônico:  
[http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao\\_comunitaria/bairro\\_escola.pdf](http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao_comunitaria/bairro_escola.pdf).

<sup>37</sup> Para efeitos de citação, doravante o presente documento será chamado de documento um.

primeiro, deriva o conceito de educação como vida e não preparação para vida, com sua concepção ativa de sujeito; do segundo, a proposta, em âmbito brasileiro, de uma escola em tempo integral, com funções ampliadas, que se materializou na Escola Parque da Bahia e posteriormente de Brasília. O conceito de *comunidades de aprendizagem* por sua vez, é desenvolvido pela perspectiva de Cesar Coll e Rosa Maria Torres tendo por base um conceito de educação segundo o qual, os processos educacionais em sentido amplo são diferenciados da educação escolar. De acordo com os autores, esta perspectiva emerge na década de setenta e, na década de noventa, materializa-se em diversas experiências educacionais, tais como as comunidades de aprendizagem e o Movimento das Cidades Educadoras, ambos tendo como origem a cidade de Barcelona na Espanha.

O segundo documento<sup>38</sup> coloca como central o conceito de educação comunitária, conceito este que é complementado pelos conceitos de redes de relações e teias de conhecimento. Essa relação conceitual é sustentada pelos seguintes autores e seus respectivos conceitos: Pierre Lèvy e seu modo de descrição da relação entre tecnologias e conhecimento; Rosa Maria Torres e comunidade de aprendizagem; Jaqueline Moll e cidade educadora; John Dewey e Pedagogia de Projetos, Anísio Teixeira e educação integral; Paulo Freire e Pedagogia Libertária, Maria do Carmo Brant de Carvalho e Rede e, Boaventura de Souza Santos e emancipação.

No âmbito das duas publicações, inúmeros autores com seus respectivos conceitos são arrolados como base ou fundamento teórico e, por conseguinte, figuram como sujeitos de diálogo. Entretanto, ao longo dos textos citados acima percebe-se a preponderância de alguns autores em relação a outros. A leitura atenta dos textos fornece elementos que nos permitem inferir que provavelmente esta preponderância não é meramente acidental e ingênua. Tais elementos dizem respeito a autores e conceitos anunciados que não são usados ou citados ou se são usados ou citados, o são de forma figurativa, para “enfeitar” o texto. Em alguns casos há inconsistência no uso e citação de tais

---

<sup>38</sup> Para efeitos de citação, doravante o presente documento será chamado de documento dois.

autores, quando a estes são atribuídos conteúdos diferentes e até mesmo antagônicos ao longo dos dois textos.

A exposição da noção bairro escola estruturar-se-á da seguinte forma: exposição do discurso do idealizador, a partir do qual derivam as publicações institucionais. As publicações institucionais serão abordadas por meio dos autores significativos<sup>39</sup> que constam em seus capítulos de fundamentação teórica. Reservou-se breve espaço para descrição do bairro onde se deu a experiência piloto de realização da noção em questão. Para então, culminar com algumas considerações.

### 1.2.1 – Bairro escola: origem e bases teóricas

Em 1997 o jornalista Gilberto Dimenstein<sup>40</sup> realizou em parceria com o Colégio Bandeirantes<sup>41</sup> o Projeto Aprendiz, que consistiu na execução da

---

<sup>39</sup> O juízo significativo diz respeito ao uso e ocorrência de conceitos e autores ao longo dos documentos institucionais que, para serem significativos precisam transcender o âmbito da declaração e figuração e se integrarem de fato na urdidura do conceito bairro escola.

<sup>40</sup> De acordo com a literatura consultada sobre o conceito e prática denominado por Bairro-Escola, Gilberto Dimenstein é seu idealizador. Em geral, essa mesma literatura o define como comunicador e jornalista, integrante do conselho editorial da Folha de São Paulo e comentarista da rádio CBN. No entanto, segundo dados retidos do site <http://pt.wikipedia.org> cujo acesso ao verbete Gilberto Dimenstein se deu em 18/11/2009 às 13 horas, além da bem-sucedida carreira como comunicador e jornalista, salta aos olhos sua atuação e diversas premiações no âmbito social e educacional, tal como a indicação da Revista Época em 2007 para o status de uma das cem figuras mais influentes do País ou, a criação de instituições tal como ANDI (Agência de Notícias dos Direitos da Infância) ou o recebimento de prêmios como O Prêmio Nacional de Direitos Humanos, recebido junto com D. Paulo de Evaristo Arns, o Prêmio Criança e Paz, do Unicef, Menção Honrosa do Prêmio Maria Moors Cabot, da faculdade de jornalismo de Columbia, em Nova York, o prêmio Esso (categoria principal) e o Prêmio Jabuti de melhor livro de não-ficção. É interessante frisar ainda que, em documento produzido pela Escola de Administração de Harvard é citado como um dos exemplos de inovação comunitária devido ao Projeto Bairro-Escola. Estas duas trajetórias sinalizam minimamente que Gilberto Dimenstein não é uma pessoa comum e que, apesar de não ter expressão na academia brasileira, possui intenso trânsito em outros espaços de disputa e disseminação de concepções políticas e ideológicas.

<sup>41</sup> Segundo dados retirados do site <http://pt.wikipedia.org>, cujo acesso ao verbete “Colégio Bandeirantes” se deu em 16 de outubro de 2009 às 21 horas, o Colégio Bandeirantes foi fundado em março de 1934 sendo chamado à época de Ginásio Bandeirantes. Hoje, é uma

oficina Redação-Escola na qual os alunos produziam reportagens relativas ao conceito de educação para cidadania segundo o qual a educação deveria extrapolar os muros da escola e se materializar no compromisso responsável com as questões comunitárias. Figurou, também, como ação do projeto a divulgação de experiências e temas relativos à educação para a cidadania por meio das reportagens que eram publicadas na internet. O projeto teve como produção final o livro *Aprendiz do Futuro* que era atualizado em tempo real por meio do site *Aprendiz*<sup>42</sup> cuja manutenção ficava a cargo de outros jornalistas, de estudantes de escolas públicas e privadas e do próprio Colégio Bandeirantes.

Deste projeto, nasceu a Associação Cidade Escola Aprendiz que já, no ano de 1998, possuía sede no bairro de Vila Madalena. A Cidade Escola Aprendiz nasceu como uma Organização Não Governamental, todavia, ao longo de sua trajetória, qualificou-se seguindo os moldes da Lei nº 9790 de 23 de março de 1999, lei do terceiro setor, como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, o que, por seu turno, viabilizou a possibilidade de estabelecimento de parcerias com o poder público e recebimento de seus recursos.

A associação nasce tomando para si o objetivo de desenvolver e implementar tecnologias sociais de integração entre educação e comunidade por meio de projetos que trabalhem com arte e comunicação e, para tal, centra

---

instituição privada de ensino da Cidade de São Paulo que atua prioritariamente com o segundo segmento do Ensino Fundamental e com o Ensino Médio. Localizado em bairro nobre, o bairro de Vila Mariana, o colégio tem como público-alvo seus alunos oriundos das classes média e alta da sociedade paulistana o que, por seu turno, justifica algumas medidas polêmicas adotadas pelo colégio. A seção de educação da Folha de São Paulo Digital publicou no dia 08/02/2007 matéria na qual expõe o bom desempenho dos alunos do colégio em instituições de ensino superior tal como a USP, todavia, expõe também que esse resultado se faz a custa de práticas do tipo, classificação de alunos por notas em turmas de elite e em turmas regulares, incentivo a práticas de delação contanto com contato direto com os pais via site de internet onde tais delações são públicas e, prática do que vem sendo denominado de “vestibulinho” – exames de admissão aplicado à crianças para sua admissão na primeira série do Ensino Fundamental. Tais práticas em seu conjunto nos permitem ajuizar que em termos de filosofia educacional o supracitado colégio se enquadra em uma posição liberal e meritocrática.

<sup>42</sup> Que pode ser acessado por meio do seguinte endereço eletrônico:  
<http://aprendiz.uol.com.br/homepage.mmp>

sua atuação no desenvolvimento, prática e disseminação do conceito que denominou de bairro escola. Segundo diversos textos institucionais e, em especial, em Dimenstein (2004), a Cidade Escola Aprendiz é qualificada como um laboratório de experiências de pedagogia comunitária que, de acordo com as palavras do autor move-se realizando as seguintes ações:

- 1 – Cria programas de comunicação, artes, esportes e meio ambiente, destinados a estimular o estudante a conhecer-se e localizar-se no cotidiano e na sua comunidade. Esses estímulos devem servir como eixos de interesse para as demais matérias curriculares como História, Língua Portuguesa, Geografia, estudos sociais. O ato de aprender, portanto, é o ato de se conhecer e de intervir em seu meio.
- 2 – Participa da gestão das parcerias, envolvendo escolas, famílias, poder público, empresários, associações de bairro, artesãos, ONGs, voluntários, para que se administrem potencialidades educativas comunitárias.
- 3 – Presta-se como centro de capacitação para que as experiências desenvolvidas ajudem mais educadores e líderes sociais a nutrir os sistemas de aprendizado (p.170)

Tais ações, em seu conjunto, fornecem a matéria prima a partir da qual a noção e prática de bairro escola serão desenvolvidas. De acordo com o professor Cesar Coll<sup>43</sup>, o conceito de comunidades de aprendizagem tem se apresentado como uma alternativa às carências e limitações apresentadas pelos sistemas de educação formal no que diz respeito a atender às necessidades educativas da sociedade como um todo. Em sua perspectiva, isso que vem se constituindo como a “teoria e prática das Comunidades de Aprendizagens” caracteriza-se pela heterogeneidade de significados e práticas e pela pouca atenção dada à definição de um conceito de aprendizagem subjacente ao conceito em questão.

---

<sup>43</sup> Posição teórica retirado do texto **Comunidades de Aprendizagem e Educação Escolar**, que pode ser acessado no seguinte endereço eletrônico: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>.

A professora Jaqueline Moll afirma que o conceito de comunidades de aprendizagem deriva de experiências realizadas na década de 80 do século passado cuja proposta consiste na ruptura com a

perspectiva isolada que caracteriza a escola para a construção de uma comunidade na qual, além dos professores e especialistas, os próprios alunos, os pais e os demais membros da comunidade tomem parte ativa nas decisões e nos projetos que definem, planejam, avaliam, acompanham as trajetórias educativas que os alunos percorrem em seus anos de vida escolar<sup>44</sup>

Deste modo, pode-se perceber que o conceito em questão não é recente e vem sendo tratado por diferentes autores. Todavia, Dimenstein em (2004, p. 60) afirma que “Rosa Maria Torres<sup>45</sup> é a pessoa que talvez melhor fundamente a noção de bairro-escola”. Essa fundamentação se dá a partir do entendimento da instituição escolar como parte de uma comunidade de aprendizagem, sendo esta, o próprio bairro escola. Segundo Rosa Maria Torres, bairro escola se constitui como uma

comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio, para educar a si própria, suas crianças, jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não

---

<sup>44</sup> A presente citação foi retirada do texto **Reinventar a escola dialogando com a comunidade e com a cidade – Novos Itinerários Educativos**, que pode ser acessado no seguinte endereço eletrônico: <http://www.anj.org.br>.

<sup>45</sup> Segundo dados apresentados pelo site <http://www.fronesis.org> do Instituto Fronesis, instituição a qual a autora em questão é vinculada como pesquisadora, a mesma é definida como sendo equatoriana, licenciada em Ciências da Educação, com larga atuação em ensino, pesquisa e assessoria a nível internacional. Atuou no mundo acadêmico, organizações sociais, governos e organismos internacionais em países como Equador, México, Nicarágua, Estados Unidos e Argentina. Trabalhando como diretora de programas para América Latina e Caribe da Fundação Kellogg utilizou, ajudou a desenvolver e disseminou o conceito de comunidades de aprendizagem, realizando inclusive, uma campanha denominada Iniciativa Comunidades de Aprendizagens, com o objetivo de apoiar projetos que trabalhassem na perspectiva do conceito supracitado.

apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências (p.1)<sup>46</sup>

Segue Torres afirmando que o conceito acima pode ser pensado em tipologias que variam de acordo com sua extensão e lócus de aplicação o que permite pensar em comunidades de aprendizagem, (i) em âmbito escolar, podendo essa se dar da sala de aula à escola como um todo; (ii) numa perspectiva estritamente geográfica tal como em um bairro ou uma cidade e, por fim, (iii) em espaços virtuais.

No texto de Torres a categoria território ganha centralidade teórica à proporção que a teoria e prática das comunidades de aprendizagem e, por conseguinte, o próprio bairro escola passam a integrar a “educação escolar e não escolar, recursos virtuais em um âmbito territorial determinado (urbano e/ou rural)” (p.2) vertendo-se ambos em uma

proposta de política educativa, centrada em uma estratégia de desenvolvimento e transformação educativa e cultural em nível local, com o cidadão como protagonista e tendo em vista o desenvolvimento local e o desenvolvimento humano (p.2).

Deste modo, comunidades de aprendizagem não são somas de ações pontuais, mas o resultado da realização de “planos educativos territorializados”

---

<sup>46</sup> <sup>1</sup> A presente citação foi retirada do texto “Comunidade de aprendizagem: a educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem” que foi acessado em 16 de dezembro de 2009 no site da Cidade Escola Aprendiz a partir do seguinte link: [http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao\\_comunitaria/comunidade.pdf](http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao_comunitaria/comunidade.pdf). Todavia, o texto em questão parece ter sido publicado na Revista Pátio, n.º 24, ano VI, p. 22-25, nov.2002/jan.2003 com o título de “A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem”. Segundo nota contida no texto, algumas de suas idéias foram desenvolvidas no âmbito da Iniciativa Comunidade de Aprendizagem, organizado pela autora quando trabalhou para a Fundação Kellogg como diretora de programas para a América Latina e o Caribe (1996-1998), possuindo também, este texto, uma versão ampliada que foi apresentada no Simpósio Internacional sobre Comunidades de Aprendizagem, realizado em Barcelona (Espanha), nos dias 5 e 6 de outubro de 2001.

(p.3) o que, conseqüentemente, abre espaço para que Dimenstein (2004a) possa apresentar a proposta de bairro escola como um modelo de gestão de potencialidades educativas do território, cujo operar ele sintetiza nos seguintes passos<sup>47</sup>:

- 1 – fortalecer o que já existe, apostando nas riquezas comunitárias, o que exige exploração constante;
- 2 – foco espacial delimitado. Precisaríamos fortalecer nossa “vitrine”<sup>48</sup>, tornar o modelo de gestão mais eficiente, cada vez mais sistematizado e avaliado;
- 3 – perseguir sempre as alianças nos seus mais variados níveis, todas ligas pela noção de jovens e crianças são agentes e beneficiárias dessas mudanças. Essas alianças incluem artesãos, lojistas, professores, secretários municipais e estaduais, subprefeituras, indivíduos, associações não-governamentais;
- 4 – entrar nas escolas para aprender junto com os professores e desenvolver inovações pedagógicas, a partir de nossa vocação - ou seja, os projetos de artes e comunicação, voltados à valorização do bairro;
- 5 – revitalizar sempre o espaço público em um efeito-demonstração de que uma nova cidade é possível através da educação;
- 6 – enfatizar que a educação tem o papel de formar indivíduos autônomos e solidários. Pessoas responsáveis por si próprios e

---

<sup>47</sup> Rosa Maria Torres indica um conjunto de implicações para organizar uma comunidade de aprendizagem, a saber: “concentração em torno de um território determinado; construir sobre processos já em andamento; crianças e jovens como beneficiários e atores principais; Processos participativos na formulação, execução e avaliação do plano educativo; Projetos associativos e construção de alianças; Orientação na sentido da aprendizagem e ênfase na inovação pedagógica; Revitalização e renovação do sistema escolar público; Prioridade para as pessoas e o desenvolvimento dos recursos humanos; Intervenção sistêmica e busca de articulações; Sistematização, avaliação e difusão da experiência; Construção de experiências demonstrativas; Continuidade e sustentabilidade dos esforços e Processos e resultados de qualidade com uso eficiente dos recursos.” (p.3). A exposição das implicações arroladas por Torres se justifica na medida em que se é possível perceber o paralelo entre essas e os passos propostos por Dimenstein. Deste modo, fica patente mais uma evidência da relações estrutural entre comunidades de aprendizagem e bairro escola.

<sup>48</sup> Dimenstein define como “vitrine” programas com mais visibilidade social, é com este sentido que afirma que a Cidade Escola Aprendiz tinha a pretensão de “fazer da Vila Madalena uma vitrine em movimento, viva” (2004 – práticas de cidadania, p.171).

pelos outros. E convencidos de que a escola é apenas uma fase do processo de aprendizagem e de que esse processo é algo para o resto da vida. O principal capital de um país é seu capital humano, que só poderia prosperar com o conhecimento; 7 – treinar as lideranças comunitárias a desenvolver um olhar educativo, atento às demandas do aprendizado permanente, da necessidade de considerar menos os conteúdos e mais a criatividade. (p. 179 – 180)

A noção e prática de bairro-escola articula-se a partir de três outros conceitos: educação comunitária, redes de relações e teia de conhecimentos. O conceito de educação comunitária subsidia a instauração de outros modos de estabelecimento de relação entre escola e comunidade, cuja integração se dá por meio do conceito de redes de relações que se materializa especificamente na realização de parcerias, que se constituem como vieses a partir dos quais o conhecimento transita, compondo desta forma, uma grande teia de conhecimento, tendo como matéria prima o potencial educativo da comunidade.

O conceito de educação comunitária por sua vez, é usado aqui a partir da tese de que “é consenso que a escola sozinha não pode suprir as exigências da nova sociedade do conhecimento” (MEDEIROS; GALIANO, 2005) e que a melhor forma de dar conta dessa limitação é a mobilização dos potenciais educativos de cada comunidade de modo a fazer com que o ensino e a aprendizagem sejam responsabilidade de todos e façam parte de todas as atividades humanas.

No entanto, é interessante frisar que o conceito de sociedade do conhecimento tem ocorrência quase que nula na literatura estudada sobre o bairro escola, sendo a última citação um dos poucos casos onde ele ocorre. Em geral, o conceito utilizado é o de sociedade da informação tal como se pode constatar nos textos produzidos por Gilberto Dimenstein (2004) que, inclusive, figura como um dos escritores de um livro intitulado *Escola sem sala de aula*, cuja capa, em vez de expor uma imagem significativa que aponte para

o seu conteúdo, possui um texto que, ao que tudo indica, sintetiza as idéias do livro. Eis o texto-capa:

A velocidade de produção e disseminação de conhecimento está deixando a todos – indivíduos, empresas e mídia – perplexos e confusos. Não fomos preparados para esse desconcertante ritmo hiperativo, fragmentado, disperso, que nos alcança em tempo real. Estamos vivendo um processo de darwinismo cognitivo, que consiste na dificuldade de muitos de lidar com tanta informação transmitida de tantos lugares e tão rapidamente. Tornou-se uma questão de sobrevivência para as escolas, assim como para as empresas, redefinir os espaços de aprendizado, derrubando muros e se integrar a uma rede de saberes e fazeres. A escola sem sala de aula é uma resposta a essa seleção provocada pela era do conhecimento.

Como se pode perceber, o texto capa compõe-se de uma primeira parte onde pretende-se descrever o real, um novo real, um real sem história que se coloca de modo inexorável, não deixando outro encaminhamento se não a adaptação aos seus ditames ou a obsolescência e extinção. Na segunda parte do texto-capa, de um modo geral, o conhecimento e mais especificamente a informação são postos como as grandes causas do real, seus principais elementos mobilizadores.

Diante dessa assertiva, ficam em cheque instituições que, direta ou indiretamente, trabalham com o conhecimento e com a informação, tal como posto pela última citação: a escola e os espaços de aprendizado da empresa. Particularmente para o caso da instituição escolar, é proposto o modelo da *escola sem sala de aula*<sup>49</sup> como uma espécie de resposta-solução para os

---

<sup>49</sup> O modelo da escola sem sala é construído a partir da contraposição ao modelo hegemônico de escola erigido a partir da Revolução Francesa e Industrial. Desta escola, os autores chamam atenção para duas características que são incompatíveis com a atual era do conhecimento que, por este motivo, precisam ser superadas, a saber: o espaço da sala aula

riscos a qual a instituição escolar se expõe no âmbito da inexorável era do conhecimento.

O pano de fundo da discussão presente nas proposições de Gilberto Dimenstein é a crise da instituição escolar no âmbito da, denominada por ele, sociedade da informação. É assim que, Rubens Alves (2004) no livro *Aprendiz de mim – um bairro que virou escola*, ao expor sua experiência como observador do bairro-escola e interlocutor direto de Gilberto Dimenstein, ainda que não seguindo o formato acadêmico, situa a posição do bairro escola em relação à instituição escolar. Descreve esta como sendo um “naco de espaço-tempo separado do espaço-tempo da vida, com o qual não se comunica” (p. 86). E mais, caracteriza este espaço-tempo como sendo contrário e paralelo à vida cotidiana, dado ao fato de ser “organizado segundo princípios racionais, constantes, universais” (p. 86), princípios estes, derivados do modelo de ciência oriundo da idade moderna.

Por esse mesmo caminho segue a professora Jaqueline Moll (2008) ao definir a crise da instituição escolar como

a crise de um “*modus operandi*” que se institui desde meados do século XVIII no advento do Estado Moderno e que prima

---

como espaço principal de ocorrência da aprendizagem e a relação educacional fundada no manejo e controle do professor que, se materializa na turma. Deste modo, a superação da “sala de aula como espaço e a turma” (p.38) coloca-se como desafio para a superação do modelo hegemônico de escola. Tal superação se processa por meio da proposta da escola sem sala de aula que, por sua vez, consiste em uma escola em que “quebraríamos as paredes e aquele espaço viraria um grande salão. Neste salão, haveria mesas redondas de doze lugares. Os alunos deveriam estar organizados em times de onze. Um lugar ficaria vago para o professor, o consultor, chegar e ajudar aquele grupo. E o grupo teria de procurar e construir conhecimento. Com base nas informações encontradas, eles construiriam um novo conhecimento, que seria demandado. Como esse novo conhecimento seria demandado? Por guias de aprendizagem que seriam como um desafio. Suponho que seria necessário ter na escola alguma coisa similar a um auditório. Esse espaço seria destinado a um momento coletivo para os professores explicarem aos alunos o uso do guia de aprendizagem. Depois eles sairiam em grupos, times ou equipes que iriam realizar tarefas. Os professores teriam de ser o suporte dos alunos.” (p.39).

pela separação entre os processos educativos realizados no âmbito das relações sociais/familiares/comunitárias e aqueles realizados sob as determinações do poder público, na instituição escolar. (p. 12 - 13)

Definida a crise, resta o lugar comum da solução. Jaqueline Moll aposta na proposta da educação integral como possibilidade de estabelecimento de uma relação mais estreita entre escola e vida. Sua proposta vai se erigir tomando por base as conceituações do Movimento Escola Nova relativas à relação da instituição escolar e outras instituições interessadas em educação e, a Escola Parque de Anísio Teixeira. A autora também recorre ao conceito de cidade educadora afirmando que este permite “a ‘conversão’ do território urbano em intencionalmente educador, através de novas pactuações entre o Estado e as organizações da sociedade” (Idem, p. 14). Tal concepção se soma à proposta de Dimenstein à medida em que o conceito de cidade educadora se configura como uma reunião de bairros-escola.

Todavia, já em publicação do ano de 2004, Moll chama atenção para a “dimensão política intrínseca ao conceito de cidade educadora” (p. 42) cuja viabilização, depende da “constituição de uma nova esfera pública” (Idem, p. 43).

Para os autores que apresentam a noção bairro escola,, o conceito de “esfera pública” ajuda a vislumbrar um público não estatal por meio do qual o *status* de sujeito político centrado na figura do Estado seja pulverizado em toda sociedade, em especial na comunidade, doravante alçada à condição de sujeito político.

Para Moll (2004) a dimensão política deve se materializar na necessidade de construção de novas pactuações entre Estado e organizações da sociedade ou, entre Estado e indivíduos ou, entre indivíduos pares entre si, conformando o sujeito comunidade e, desta forma, pondo em cheque o paradigma de política fundado na modernidade, assentado em grande parte no contrato social russoniano.

Por esse viés, Fischer e Moll (2000, p.159) propõem uma “pedagogia da vida na cidade” a partir da qual a sua “nova esfera pública” possa se configurar como a articulação do poder público e de grupos organizados e, ainda neste viés, Gadotti<sup>50</sup> põe em relevo a experiência do orçamento participativo como um exemplo de sucesso de realização do que nomeia de “esfera pública cidadã” (p.1).

A dimensão política da noção bairro escola, toma visibilidade a partir da incorporação do conceito de emancipação à sua fundamentação, tal como proposto pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos (1999).

Para Boaventura o conceito de emancipação encontra-se relacionado aos conceitos de democracia e cidadania. Neste sentido, seu esforço teórico caminha na direção de construir uma nova teoria democrática que tenha por base um conceito alargado de cidadania que seja capaz de dar conta das transformações da prática social em direção à emancipação dos sujeitos que nela se encontram.

A democracia representativa tal como se constitui no âmbito do sistema capitalista é uma positividade, sendo deste, dado seus limites estruturais, o máximo de consciência política. Entretanto, a renovação da teoria democrática pressupõe o seu entendimento para além do ato de votar o que, por sua vez, faz com que, além de representativa, a democracia também deva ser participativa. Isto pressupõe conceber o campo político por um outro prisma, posto que, “a teoria política liberal transformou o político numa dimensão setorial e especializada da prática social – o espaço da cidadania – e confinou-o ao Estado” (SANTOS, 1999, p. 233). Boaventura, por sua vez, propõe pensar o campo político em processo de redefinição e alargamento de limites.

Deste modo, o horizonte da emancipação passa a ser definido, de acordo com Boaventura, como “um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da

---

<sup>50</sup> As citações que se seguem neste parágrafo são atribuídas ao professor Moacir Gadotti e foram retiradas do texto Município de educa, que por ser acessado no seguinte endereço eletrônico:

<http://redesocial.unifreire.org/municipio-que-educa/gadotti-mqe.pdf>.

processualidade das lutas” (Ibidem, p. 238). Sendo assim, a emancipação social diz respeito à “ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social conforme estabelecido na nova teoria democrática” (Ibidem, p. 238).

Deste modo,

a nova cidadania tanto se constitui na obrigação política vertical entre os cidadãos e o Estado, como na obrigação política entre cidadãos. Com isso, revaloriza-se o princípio da comunidade e, com ele, a idéia de igualdade sem mesmidade, a idéia de autonomia e a idéia de solidariedade (Ibidem, p. 239).

O caráter político da noção bairro escola ressoa nas categorias que integram seus textos de referência – público, privado, moderno, pós-moderno, Estado, governo, governança, governabilidade, gestão intersetorial ou multissetorial, global, local, comunidade, parcerias, redes e outras. Essas categorias indicam o teor e a direção subjacente à noção em questão. Entre elas destacaremos a categoria redes.

Analisando o documento dois, observa-se que Maria do Carmo Brant de Carvalho é a autora, envolvida na formulação do bairro escola, que versa sobre o conceito de redes. Na bibliografia desse documento é citado o autor Manuel Castells, com seu livro *A sociedade em rede* e diversos documentos institucionais de organizações não governamentais tais como *Rede de Informações para o Terceiro Setor*, *WWF Brasil* e *Rede pela Educação Infantil de Belo Horizonte*.

Para Carvalho<sup>51</sup>, a atual sociedade caracteriza-se por sua complexidade a partir da qual se configura como uma “sociedade-rede” (2006). Entretanto, tanto o conceito de rede quanto a forma de organização em rede não são novidades, tendo em vista que “a rede sugere uma teia de vínculos, relações e

---

<sup>51</sup> Segundo dados colhidos no site da Cidade Escola Aprendiz, Maria do Carmo Brant de Carvalho é coordenadora do Cenpec e doutora em Serviço Social (PUC/SP).

ações entre indivíduos e organizações”<sup>52</sup>, todavia, o que diferencia o conceito de rede na contemporaneidade é o uso generalizado de “ferramentas tecnológicas, digitais e de linguagens multimídias para agilizar e ampliar os fluxos de informação e comunicação entre os integrantes da rede”<sup>53</sup>. Ferramentas essas que, segundo Carvalho (2006), provocam duas conseqüências importantes que são, justamente, as que aproximam essas formulações da fundamentação da noção bairro escola: (i) a necessidade de considerar os “interesses da comunidade anunciados por grupos, por entidades, por ONGs, por sociedade civil” e, (ii) concepção de aprendizagem “descentrada e difusa” o que, por conseguinte, implica crítica ao modelo escolar hegemônico.

Para a organização não governamental WWF Brasil (2003) o conceito de rede se materializa como uma imagem que, em geral, é utilizada para “designar ou qualificar sistemas, estruturas ou desenhos organizacionais caracterizados por uma grande quantidade de elementos (pessoas, pontos-de-venda, entidades, equipamentos etc.) dispersos espacialmente e que mantêm alguma ligação entre si.” (p.8). Para a citada organização, o conceito de rede adquire a característica de um “poder criador de ordens novas” e um “caráter libertador” o que, por conseguinte, põe em relevo sua “natureza eminentemente democrática, aberta e emancipatória”.

Ambos, Carvalho (2006) e a organização não governamental WWF Brasil (2003), reconhecem a rede como uma nova forma de organização social que decorre do uso intensivo de tecnologias oriundas da informática e das comunicações. Ambos citam como grande referência o sociólogo espanhol Manuel Castells e de fato, a literatura sobre o conceito de redes ratifica esta posição, todavia, apesar do declarado, aqueles parecem se distanciar desse na medida em que ignoram sua forte tônica historicista.

---

<sup>52</sup> A citação em questão foi retirada do texto intitulado *Ação em rede* que pode ser acessado no seguinte endereço eletrônico:

[http://www.cenpec.org.br/modules/xt\\_conteudo/index.php?id=214](http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=214) .

<sup>53</sup> Idem.

Castells<sup>54</sup> afirma que é possível perceber a “a organização em redes” em outros tempos e espaços, todavia, o que a caracteriza e singulariza atualmente, é a influencia do “novo paradigma da tecnologia da informação” que “fornece base material para sua expansão penetrante em toda a estrutura social”. Essa penetração, por seu turno, provoca o surgimento de uma nova lógica, a “lógica de redes” que modifica a organização social como um todo e as experiências individuais e coletivas de mundo. Entretanto essa mudança não se dá de modo metafísico e essencialista. Tal como aponta Castells, a mudança se dá na forma de uma “tendência histórica” que gradualmente se estabelece à medida em que a “era da informação” avança e vai se generalizando. Todavia, como tendência histórica, o fenômeno da informação tem antecedentes, causas materiais, pode ser relacionado às duas primeiras guerras mundiais e à guerra fria, pode ser ainda relacionado ao movimento metabólico do sistema de produção capitalista que, na ânsia de se realizar, investe em ciência e tecnologia.

Diz ainda Castells que a emergência da tecnologia como sujeito histórico, protagonista, resulta em mudanças nos processos produtivos e de experiências de mundo, relações de poder e cultura.

Em suma, é por este viés que se elabora um conceito de aprendizagem que servirá de fundamentação à noção bairro escola, mais especificamente no que sua documentação institucional chamou de teias de conhecimento.

Sobre teias do conhecimento, recorreu-se ainda à Pierre Levy ( 2004), o qual aponta para mudanças significativas no modo de se relacionar com o conhecimento dado à popularização de novas tecnologias. Novas formas de produção e disseminação, espaço e tempo encurtando e, por fim, uma mudança profunda na própria estrutura do conhecimento, transitando da estável e hegemônica matriz cartesiana, racional e moderna do texto em direção ao hipertexto o que, por conseguinte, provoca mudanças desde a dimensão cognitiva até as diversas dimensões que compõem a existência humana. É por esse viés que segue Pierre Levy e seu estudo sobre novas

---

<sup>54</sup> Todas as citações que se seguem são retiradas do livro *A sociedade em Rede*, segunda edição, que foi publicado em 1999 pela editora Paz e Terra.

tecnologias e a influencia dessas sobre os processos de ensino e aprendizagem, postulando um conceito de conhecimento em que este perde sua lógica material, passando a operar na lógica por ele denominada de vasos comunicantes segundo o modelo do paradigma rizomático em detrimento do paradigma arbóreo o que, conseqüentemente, desemboca na concepção do ato de aprender como navegar e não mais como estocar ou acumular informações de forma mecânica.

Tal como se pode perceber, na urdidura teórica realizada pela Associação Cidade Escola Aprendiz, o conceito de rede se articula com a concepção de aprendizagem preconizada por Pierre Levy configurando deste modo, a noção de teias de conhecimento proposta pela referida associação.

### **1.2.2 – O Bairro Original:**

Antes de fechar a exposição na qual se pretendeu proporcionar uma visão panorâmica da noção bairro escola em sua perspectiva original, cabe ressaltar que a mesma possuiu, em seu processo de criação, uma dimensão empírica forte, marcada geograficamente pela escala de um determinado bairro. Deste modo, julgo não ser descabido trazer uma breve visão do bairro de Vila Madalena tendo em vista ser este o lócus do qual se originou a noção em questão.

Segundo dados colhidos no site da Prefeitura de São Paulo<sup>55</sup>, especificamente no site da Subprefeitura de Pinheiros<sup>56</sup>, o bairro de Vila Madalena situa-se no Distrito de Pinheiros, na zona oeste do município de São Paulo. Em sua origem, no início do século vinte, era chamado de Vila dos Farrapos e abrigava inúmeras famílias de baixa renda e imigrantes portugueses. Em meados da década de cinquenta o bairro começa a sofrer

---

<sup>55</sup> Os referidos dados podem ser acessados no seguinte endereço eletrônico: <http://www.capital.sp.gov.br> .

<sup>56</sup> Os referidos dados podem ser acessados no seguinte endereço eletrônico: <http://www.prefeitura.sp.gov.br>.

lento processo de urbanização que, acrescido ao fato de localizar-se perto dos cemitérios de São Paulo e Araçá, faz com o mesmo comece a se inserir na dinâmica urbana da cidade.

Ao longo das décadas de sessenta e setenta o bairro começa a ser ocupado por professores e funcionários da Universidade de São Paulo, tornando-se aos poucos um bairro de classe média urbana. Isso imprimiu ao bairro uma característica singular, tal como se pode verificar nos nomes de suas ruas, como: Paulistânia, Harmonia, Girassol, Purpurina, Wizard e Original. Nomes que em geral são atribuídos a estudantes de movimentos anarquistas.

Hoje o Bairro de Vila Madalena é um dos mais tradicionais de São Paulo, localiza-se em área nobre do município. Tem fama de reduto boêmio, artístico e cultural. Segundo o site<sup>57</sup> da Associação de moradores do bairro, esse, abriga restaurantes e bares charmosos, ateliês e centros de exposições artísticas, lojas de vanguarda e escolas de música e teatro.

Segundo ainda dados oriundos do supracitado site, esta associação organiza uma feira anual na qual talentos artísticos do bairro são expostos - a famosa "Feira da Vila".

O bairro possui ainda algumas características que são dignas de nota. Segundo o jornalista Heitor Augusto da Folha *on-line*<sup>58</sup> a infra-estrutura urbana da Vila Madalena se assemelha a da Suíça o que, em suas palavras, significa que o bairro dispõe de água encanada, serviço de coleta de lixo e fornecimento de energia elétrica em todos os domicílios. Outro dado importante que esta matéria trás diz respeito ao crescimento da renda per capita do bairro, acompanhada de níveis baixíssimos de analfabetismo (1,14% da população acima de 15 anos) quando comparado com a cidade de São Paulo (4,88%) e ao país como um todo (13,60%).

Todavia, é em outra matéria que o mesmo jornalista discorre sobre questões relativas a ensino. Segundo a manchete da referida matéria, a "Vila Madalena universaliza ensino fundamental, mas 29% das crianças ficam menos de quatro anos na escola". Enquanto o IBGE apresentava na PNAD

---

<sup>57</sup> <http://www.encontravilamadalena.com.br/vila-madalena>.

<sup>58</sup> Os dados referentes a esta matéria foram retiradas do seguinte endereço eletrônico: <http://www1.folha.uol.com.br>.

2008<sup>59</sup> que “a freqüência a escola das crianças de 6 a 14 anos subiu de 97,0% para 97,5%”, dados retirados do Atlas Social da Cidade de São Paulo referentes ao ano base 2000, apontavam que, no bairro de Vila Madalena, 98,92% das crianças entre 7 e 14 anos freqüentavam o ensino fundamental. Todavia, ressalta o jornalista, o grande problema é a evasão e a decorrente distorção idade série da população em idade escolar. Na faixa etária de 10 a 14 anos, 29,06% da população em idade escolar tem menos de quatro anos de estudo e, entre 15 e 17 anos, fenômeno semelhante ocorre e 27,27% desta população também não tem a quantidade de anos de estudo correspondente a sua faixa etária.

O inverso ocorre no Ensino Superior, onde o acesso cresceu em 136%, ou seja, no bairro, o acesso ao ensino superior mais que dobrou na faixa etária a que corresponde este nível de ensino.

Os dados supracitados evidenciam que o bairro em questão destaca-se no conjunto dos bairros da cidade de São Paulo, possuindo quantidade considerável de equipamentos urbanos, espaço urbano bem conservado e munido de bens e serviços que garantam sua conservação, população esclarecida e com alto nível de escolaridade. Neste contexto, é possível afirmar que o sucesso atribuído à prática bairro escola tal como empreendida pela Associação Cidade Escola Aprendiz relaciona-se mais a presença de fatores positivos no bairro do que com uma pretensa capacidade intrínseca da referida prática de produzir bons efeitos em termos de inovações educacionais.

---

<sup>59</sup> O presente dado pode ser consultado endereço eletrônico abaixo que, foi acesso pelo autor em 16 de setembro de 2009.

[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=1455&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1455&id_pagina=1)

## **Capítulo 2**

### **O conceito bairro escola como política pública no Município de Nova Iguaçu: o Programa Bairro Escola e sua concepção de educação integral e escola de horário integral**

O presente capítulo tem por objetivo expor o processo de configuração das concepções de educação integral e de escola de horário integral, tal como formuladas pelo Programa Bairro Escola do município de Nova Iguaçu. Esse objetivo realizou-se preponderantemente por meio de pesquisa documental salvo momentos em que os documentos apresentaram lacunas e, deste modo, fez-se necessário ir aos atores responsáveis pela elaboração e execução do programa, em especial os técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

O capítulo se estrutura partir de cinco subseções, a saber: Programa Bairro Escola: conceito; Oficinas culturais no âmbito do programa bairro escola; As oficinas esportivas no âmbito do Programa Bairro Escola – Programa Segundo Tempo nas Escolas e As Oficinas de Aprendizagem do Bairro Escola.

#### **2.1 – Programa Bairro Escola: conceito**

O objetivo da presente subseção consiste em caracterizar o Programa Bairro Escola, sua concepção de educação integral e sua respectiva materialização em escola de tempo integral. Para tal, recorre-se aos documentos produzidos no âmbito do referido programa ao longo dos anos de 2006, 2007 e 2008. Objetiva-se também, evidenciar o movimento de construção dos conceitos e as mudanças ocorridas em sua estrutura.

O ano de 2006 trás logo em seu início a realização do Fórum Mundial de Educação no município de Nova Iguaçu, tendo o seguinte tema: “Educação cidadã para uma cidade educadora”. Esse Fórum enseja a publicação de dois documentos sobre o tema, de caráter de divulgação governamental, cujo

objetivo era fornecer uma visão rápida, acessível e panorâmica do programa para o grande público e, em certa medida, para os educadores vinculados ao mesmo. Esses documentos são: *Bairro-Escola: Fazendo de Nova Iguaçu uma cidade educadora* e *Bairro-Escola: Fazendo de Nova Iguaçu uma cidade educadora – Caderno do educador*.

No ano de 2007, o movimento<sup>60</sup> de ampliação do ingresso das escolas municipais no âmbito do programa Bairro escola, suscita a publicação do documento *Bairro Escola: metodologia – Horário integral – Proposta metodológica para 2007*.

Por fim, o Fórum Mundial de Educação Baixada Fluminense, realizado em Nova Iguaçu no ano de 2008, cujo tema era: “Educação cidadã para uma cidade educadora” gerou a publicação do documento *Educação Integral*.

Doravante, esses documentos, segundo a ordem de apresentação acima, serão mencionados como documento (i), documento (ii), documento (iii) e documento (iv) e, nesta mesma ordem, serão apresentados. É interessante frisar ainda que, tais documentos, em geral, não possuem referências catalográficas, não possuem caráter acadêmico – caracterizam-se mais como peças de divulgação, panfletos apologéticos do governo e do programa. Todavia, apesar dessas suas características, é possível extrair informações importantes para o entendimento do objeto em questão.

O documento (i) foi escrito entre outubro e novembro de 2006 e, ao que tudo indica, possui o objetivo de proporcionar uma visão panorâmica do programa. O documento em questão não possui nenhuma indicação direta de autoria na parte da frente de sua capa ou em sua contracapa, todavia, na parte de trás de sua capa, bem em seu centro, destaca-se o logotipo da prefeitura, tendo o símbolo do Programa Bairro Escola logo a baixo. É interessante frisar que na parte superior esquerda da referida capa existe a seguinte inscrição “SEMCOM – PUBLICIDADE”. A sigla SEMCOM<sup>61</sup> significa Secretaria Municipal de Comunicação Social. A referida inscrição reafirma caráter de divulgação

<sup>60</sup> Movimento esse que será descrito com mais detalhes na subseção a seguir.

<sup>61</sup> O referido significado pode ser consultado no seguinte endereço eletrônico:  
<http://www.novaiaguacu.rj.gov.br/organograma.php> .

governamental do documento. Há de se mencionar ainda que, a parte inferior da capa trás os nomes dos Ministérios dos Esportes, Educação, Cultura e Desenvolvimento Social e Combate à Fome e, situado a baixo destas, o logotipo e slogan do Governo Federal.

O documento (ii), não indica referência temporal direta, contudo, ao colocar alguns relatos de educadores de algumas escolas das regiões de Miguel Couto, Figueira e Grama, é possível inferir o mesmo, ao menos, não pode ter sido escrito antes do segundo semestre de 2006. Entretanto, é possível também supor que este documento tenha sido escrito juntamente com o primeiro, tendo em vista a similaridade dos títulos. Com relação à autoria, o referido documento na parte da frente de sua capa em sua contracapa não possui nenhuma indicação de autoria. Todavia, a parte de trás da sua capa, em sua parte inferior, trás o logotipo do Instituto Paulo Freire, Programa Bairro Escola e da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu. Os três logotipos estão dispostos em uma linha horizontal, sem nenhum destaque específico

O documento (ii), ao contrário do documento (i), é mais específico, limitando-se a discorrer sobre a educação integral e o horário integral, elegendo como sujeito interlocutor, os educadores envolvidos na implementação e execução do programa nas escolas do município.

O documento<sup>62</sup> (iii), produzido pela Secretaria Municipal de Educação e pela Coordenação Geral do Bairro-Escola, ao que tudo indica, escrito em finais de 2006 e início de 2007, é uma grande síntese das experiências realizadas no ano de 2006, a partir das quais este emerge como traçado metodológico de implantação do programa nas escolas municipais. É o mais denso dentre o conjunto de documentos aqui estudado, inclusive porque incorpora a proposta curricular do município ao seu arcabouço, como conteúdos das atividades de pesquisa e estudo dirigido da oficina de aprendizagem. Com relação ao documento (iv), apesar de este indicar a secretaria de educação como detentora de seus direitos autorais, a sua escrita ficou a cargo de duas

---

<sup>62</sup> Segundo o conceito de densidade enunciado na nota 13 do presente texto, o documento (iii) constitui-se como o mais denso. Todavia, sua densidade se justifica pela incorporação da proposta curricular do município ao seu arcabouço, como conteúdos das atividades de pesquisa e estudo dirigido da oficina de aprendizagem.

consultoras<sup>63</sup> do Instituto Paulo Freire. O referido documento possui características que o diferem radicalmente dos seus antecessores. O mesmo estrutura-se em três partes: a primeira inicia-se com a exposição do objetivo e conceito de bairro escola, sua estrutura e dinâmica de funcionamento – dados em grande parte, retirados do documento (iii); a segunda parte, discorre sobre as parceiras que, até então, não tinham sido tematizadas por nenhum documento; e a terceira, expõe a fundamentação legal do conceito e prática de educação integral. Por fim, termina apresentando referências bibliográficas, sendo o único a expor este tipo de informação.

No que diz respeito ao conteúdo conceitual, de um modo geral, o documento (i) parece evidenciar com mais clareza o sentido geral, ideológico, do programa Bairro escola. O documento (i), inicia sua colocação expondo a(s) causa(s) que justifica(m) e ao mesmo tempo mobiliza(m) a existência de um programa tal como o Programa Bairro Escola. Essa narrativa justificadora se faz a partir da negação, isto é, daquilo que falta, da carência. É assim que Nova Iguaçu é descrito como um município dentro da Baixada Fluminense que, como tal, possui características de outras periferias urbanas, a saber: exclusão social, desigualdade social, baixa escolaridade, violência urbana, exclusão digital, baixa infra-estrutura.

O quadro acima exposto é comum à grande parte dos municípios brasileiros onde, quase sempre a pobreza aliada a problemas sociais mal resolvidos resultam em violência, como bem ilustra o emblemático caso da chacina de 31 de março de 2005, cuja ocorrência se iniciou em Nova Iguaçu, município aqui focalizado e terminou no município vizinho de Queimados.

A Chacina da Baixada Fluminense, como ficou conhecida, foi a maior do Estado e logo ganhou a mídia, virou causa de movimentos sociais e marco obrigatório pelo qual os diversos discursos políticos tinham que passar ao se referirem à Baixada Fluminense, Nova Iguaçu ou Queimados, entre os ditos discursos, figura o discurso fundante do programa Bairro Escola.

---

<sup>63</sup> Márcia Cristina de Oliveira, Coordenadora Geral do Programa Escola Cidadão de Nova Iguaçu e Alessandra Rodrigues dos Santos, Assessora Pedagógica do referido programa.

Posta em tela dessa maneira a realidade social, ou seja, “a triste realidade da cidade”<sup>64</sup>, não resta outro encaminhamento que não a proposição de alguma solução, e assim o documento o faz, tal como sugere o título da segunda subseção, “Um caminho pedagógico: políticas públicas integradas e articuladas em torno da educação”. Por este viés, materializa-se uma espécie de entusiasmo pela educação<sup>65</sup> do governo municipal, ao fazer um investimento “na educação integral como a chave para a transformação social”<sup>66</sup> (p. ).

Este “entusiasmo pela educação” logo vai se defrontar com um grande obstáculo à implantação de uma proposta de educação integral, em moldes já experimentados na educação brasileira, tais como, para citar os casos de maior vulto, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, de Anísio Teixeira, nos anos 1950, na Bahia, ou os Centros Integrados de Educação Pública, de Darcy Ribeiro, nos anos 1980 e 1990, no Estado do Rio de Janeiro. Esse obstáculo se traduz na incapacidade orçamentária do município em dobrar o tempo de permanência dos alunos na instituição escolar. Obstáculo esse para cuja superação se apresenta o Bairro escola como sendo uma solução, tendo em vista este se fundamentar nas seguintes concepções:

- (i) “a Educação ocorre não somente nos limites da escola, mas em todos os cantos da comunidade.”
- (ii) “O bairro passa, portanto, a ser visto como um grande laboratório de experiências educativas.”

---

<sup>64</sup> Trecho retirado do Documento (i).

<sup>65</sup> Nagle (1947) entusiasmo pela educação é a “crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo” (p.99 e 100). O conceito de entusiasmo pela educação é usado no âmbito deste texto para realçar o modo abstrato e metafísico como a educação é posicionada como elemento capaz de gerar mudanças sociais independente do contexto social e histórico no qual se insere e do qual deriva.

<sup>66</sup> Trecho retirado do Documento (i).

- (iii) “E a escola, por sua vez, passa a ser o grande elemento mobilizador, a partir do qual se cria uma rede cidadã pronta a trocar conhecimentos e valores; a ensinar e, ao mesmo tempo, aprender.”

Tais concepções ganham sentido conceitual a partir do que o documento chama de “princípios e fundamentos do bairro-escola”, são eles: espaço, identidade, vínculo, pertencimento e rede.

Segundo o documento (i), o princípio ou fundamento espaço consiste na ruptura com a concepção moderna de espaço, delimitado e funcional que, cede lugar para uma concepção segundo a qual as fronteiras entre os diversos espaços tornam-se mais tênues e porosas. O princípio ou fundamento identidade, por sua vez, remete a um sentimento de ser eu, consciência de si, da condição ou estado de sujeito que, por meio do princípio ou fundamento pertencimento, entendido como o sentimento de ser partícipe de uma realidade comum, faz com que o sujeito saia dos limites estreitos de sua subjetividade e possa se identificar com o espaço, o território, o bairro e a cidade e, identificando-se com a cidade, com seus limites e possibilidades, fazer-se cidadão com os outros cidadãos, compondo deste modo, uma rede cidadã.

Seguindo a apresentação das concepções e dos princípios e fundamentos, o documento expõe os principais objetivos do bairro escola:

Esses princípios e fundamentos desdobram-se em dois objetivos principais:

Promover melhores condições de vida para a população de Nova Iguaçu, por meio da ampliação da oferta quantitativa e qualitativa de ensino e de infra-estrutura, com aumento da mobilidade urbana e criação de centralidades disseminadoras da educação social e organizadoras do espaço urbano, além de geração de empregos e renda.

Desenvolver metodologias que façam da cidadania um fim e um meio de aprendizado, que permitam aos cidadãos serem agentes e destinatários de transformações urbanas, educativas, sociais, econômicas e culturais.

Os dois objetivos, por seu turno, condensam e sintetizam concepções e os princípios e fundamentos. Esse movimento torna-se evidente na organização dos eixos do programa que, ao que tudo indica, configuram-se como especificações dos objetivos gerais de modo a conferir a estes maior operacionalidade e deste modo, facilitar sua realização. Sendo assim, o programa possui os seguintes eixos: educação integral, requalificação urbana e ambiental e, defesa dos direitos humanos e redução da mortalidade infanto-juvenil.

O eixo requalificação urbana e ambiental se realiza por meio de diversas intervenções realizadas no bairro. Tais intervenções têm como objetivo promover mudanças no ambiente tendo como foco primeiro, sua dimensão física, sem perder de vista as suas dimensões, cultural, histórica, geográfica, social e econômica. Essas mudanças, num primeiro momento, realizam-se por meio do potencial relacional do bairro<sup>67</sup> que, concomitante ao seu desenvolvimento físico, viabiliza o estabelecimento de parcerias o que, por seu turno, fortalece e integra a rede de equipamentos e atores sociais existentes.

O eixo defesa dos direitos humanos e redução da violência infanto-juvenil, como frente de realização do Bairro-Escola, tem como pano de fundo a supramencionada realidade de violência, característica marcante de grande parte dos municípios localizados na região geográfica denominada Baixada

---

<sup>67</sup> O termo potencial relacional do bairro designa capacidade que os atores de um determinado bairro possuem de estabelecer contato e compor redes tendo em vista a necessidade de se estabelecer as parcerias que irão dar sustentação à implantação e execução do Programa Bairro Escola.

Fluminense<sup>68</sup>. O presente eixo coloca a necessidade de combater essa referida violência por meio da promoção e construção de uma cultura de paz. Cultura esta que, ponha crianças e jovens, as duas maiores vítimas de situações de violência como um todo, em seu centro, como agentes protagonistas de suas próprias histórias e como tal, construtores de uma outra realidade.

Juntos, requalificação urbana e defesa dos direitos humanos e redução da violência infanto-juvenil, integram um grande projeto político pedagógico onde, aproveitando-se da capilaridade da rede escolar, tomam como intento a construção da cidade por meio da escola, em um processo em que a escola aprende com a cidade e a cidade se torna, aos poucos, educadora. Esse processo de construção, da escola, da cidade e do bairro-escola-cidade educadora tem como grande elemento propulsor a educação integral entendida como ação de promoção de desenvolvimento integral, englobando todos os aspectos do ser humano bem como em sua execução, diversos tempos, espaços, atores, equipamentos urbanos e instituições sociais.

Essa proposta pedagógica de educação integral se desenvolve por meio da escola, em tempo e espaço integral, o que implica, segundo o documento em questão, na adoção de uma concepção de currículo ampliada onde as vivências educativas são, também, ampliadas e potencializadas no sentido de viabilizar aprendizagens significativas para os sujeitos e suas comunidades.

O currículo desta escola de educação integral em horário integral, de acordo com a proposta do programa, engloba as atividades regulares da sala de aula e um conjunto de outras atividades que acontecem no contra-turno, tais como as oficinas de aprendizagem, cultura e esporte.

Todavia, é o documento (ii) que melhor descreve a escola de educação integral citada a cima posto que, o mesmo, caracteriza-se por ser num documento destinado à formação dos educadores vinculados ao eixo educação integral, e assim sendo, o documento tematiza particularmente a concepção de

---

68

educação integral do programa bairro escola e o modo como essa se consubstancia em escola de horário integral de Nova Iguaçu.

O referido documento se divide em oito partes, das quais apenas as três primeiras dedicam-se a expor o conceito de educação integral que se materializa em escola de horário integral. A primeira parte do texto intitula-se “Caro educador” e consiste em uma fala do prefeito. A segunda parte intitula-se “cidade educadora” e a terceira, “educação integral”.

Na primeira parte, o prefeito expõe as linhas gerais de sua proposta de política pública e, demarca o papel da escola e do professor no âmbito dessa. Começa por definir o horizonte conceitual de sua política pública, o conceito de cidade educadora. Neste sentido, coloca como o principal objetivo do bairro escola, a transformação de Nova Iguaçu em uma cidade educadora. Para tal, no entanto, elege-se a educação como o fio condutor das ações que irão superar os vários problemas sociais do município e erigir Nova Iguaçu como uma cidade educadora. A educação entendida dessa forma, não mais se restringe ao espaço escolar, abrangendo desta forma “todos os cantos do bairro”, o que, por sua vez, para o prefeito e seus assessores, suscita duas implicações diretas: (i) a necessidade de a escola funcionar em horário integral e (ii) a abertura da instituição à toda a comunidade. O prefeito termina dizendo que o educador é o ator principal da política pública em tela e que, será preciso, da parte desses, “muito entusiasmo, determinação e jogo se cintura”.

A parte que trata do conceito de cidade educadora coloca este conceito como que surgindo logo no início da década de noventa, em Barcelona, Espanha, como resultado de um amplo movimento<sup>69</sup> que teve e ainda tem como objetivo propor e praticar um melhor aproveitamento das possibilidades educativas inerentes à vida urbana, ou seja, o potencial educativo das cidades.

---

<sup>69</sup> Tal movimento assume maior concretude com a realização no ano de 1990 do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras na cidade de Barcelona, Espanha, congresso esse do qual derivou a Carta das Cidades Educadoras, um documento contendo conceitos e princípios a cerca do conceito cidade educadora. Esse movimento sofre algumas reformulações e, em seu terceiro congresso internacional, realizado no ano de 1994 em Bolonha, Itália formaliza-se como a Associação Internacional das Cidades Educadoras e assume como um de seus principais objetivos a disseminação da então reformulada Carta das Cidades Educadoras.

Com base nesse conceito, no âmbito do programa Bairro escola, a instituição escolar sofre profundas mudanças em suas funções típicas. De instituição que tinha por função precípua o ensino, passa à condição de principal sujeito social de articulação da construção da referida cidade educadora.

A função de sujeito de articulação, parece ser melhor definida na terceira parte do documento (ii), onde se tematiza a educação integral que é definida como um tipo de “educação que promove o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, incluindo o corpo, a mente, a vida social”.

Este conceito de educação integral com base no conceito de cidade educadora, por sua vez, provoca três mudanças fundamentais no âmbito da instituição escolar. De um lado, o currículo abandona a lógica das disciplinas e “passa a ser visto de forma integrada e a ter o foco na promoção da cidadania participativa”. De outro, amplia-se a jornada escolar, sem, no entanto, eliminar o turno regular o que, por sua vez, suscita a necessidade de um turno complementar com oficinas de aprendizagem, esporte e cultura em espaços cedidos por parceiros da comunidade. Por fim, ingressam na escola, novos sujeitos educadores, tal como profissionais de outras secretarias, agentes educadores e outros sujeitos sociais oriundos da sociedade civil como um todo.

O documento (iii) intitulado *Horário Integral – Proposta Metodológica para 2007*, tem por objetivo sistematizar e descrever minuciosamente a metodologia utilizada no ano 2006, ou seja, o conjunto de ações e procedimentos que foram realizados no processo de implantação e execução do Programa Bairro Escola no referido ano. Tal asserção torna-se evidente a partir de relatos colhidos junto aos Agentes Pedagógicos<sup>70</sup> por meio de entrevistas semi-estruturadas e, completa-se com o texto do documento mencionado quando logo em seu início expõe que seu objetivo é:

---

<sup>70</sup>

A função de Agente Pedagógico será melhor esclarecida no capítulo a seguir.

“apresentar a metodologia que deve nortear e favorecer a organização das ações pedagógicas da educação escolar ofertada em horário integral às crianças e adolescentes, sujeitos dos processos de aprendizagem, nos espaços educativos do município de Nova Iguaçu.” (p. 2)

O documento se estrutura em oito partes. Entretanto, somente as duas primeiras partes versam sobre o conceito de educação integral e horário integral bem como, o próprio conceito de bairro escala.

Na primeira parte, a apresentação, o programa é definido como uma “política sócio-educativa” (p.2) cujo fio condutor consiste em uma concepção de educação que tem como horizonte a cidadania – educação cidadã. No bojo dessa e, seguindo concepções correntes ao longo da educação brasileira, mas, em especial, aquela que se fez pelo CENPEC (2006), a educação integral é conceituada como possibilidade de “acesso a todo acervo cultural necessário para o desenvolvimento emocional, físico e cognitivo e cultural” (p.2), possibilidade essa que, permita “ter acesso aos conhecimentos necessários para perceber e intervir de modo crítico e sensível nas transformações do mundo contemporâneo” (p.2). Segundo ainda a apresentação, este conceito de educação integral deverá realizar-se “por meio da articulação de diferentes instituições e atores que colaboram no processo educativo – Estado, família, comunidade, organizações da sociedade civil organizada e escola” (p.2). Dentro desta forma de realização do conceito de educação integral, o conceito e prática de articulação assume a condição de princípio estratégico que remete ao conceito e prática de parcerias e se materializa especifica e formalmente no modelo de gestão intersetorial a partir do qual o município emerge como agente promotor de diversas políticas públicas que tomem a educação como fio condutor e a instituição escolar como seu centro difusor.

A segunda parte do documento versa sobre os objetivos do programa. O objetivo geral toma como sujeito central o estudante matriculado na rede municipal de ensino, que será aquele sobre o qual se devere agir de modo que seja em primeiro, proporcionado acesso a equipamentos educacionais, acesso este, articulado às atividades diversas proporcionadas pelo programa que

deverão, por sua vez, levar o aluno a desenvolver a condição de cidadão ativo, participante na definição dos rumos do seu bairro e da cidade.

Os objetivos específicos se estruturam da seguinte forma, primeiro, desenvolver a capacidade de compreensão da pluralidade cultural, dando ênfase à perspectiva das classes populares o que, por conseguinte, nos remete ao conceito de educação cidadã. Segundo, permear as práticas pedagógicas pelos valores de regras de convivência, diálogo, respeito ao outro e autonomia que são conceitos satélites do modelo de escola preconizado pelo Instituto Paulo Freire. Terceiro e quarto, garantir a aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades bem como a formação continuada a todos profissionais da educação e conselhos escolares para que possam se integrar ao programa.

Os supracitados objetivos conferem operacionalidade à articulação de conceitos listada acima na medida em que descortinam outras funções para a instituição escolar que, do modo como é preconizada pelo programa Bairro escola, vai se configurando como um agente educacional cuja responsabilidade pelo processo educativo<sup>71</sup> não se esgota em sua ação.

Deste modo, a instituição escolar deixa de ser somente a instituição responsável pela promoção da educação formal, cuja ação se realiza no ensino<sup>72</sup> e passa a ser concebida como o agente social que possui o maior potencial de mobilização e articulação das possibilidades educativas do bairro. O que, por sua vez, viabiliza a concretização da “Escola de Tempo Integral que propõe oferecer atividades educativas em horário integral”.

Por fim, o documento (iv). Sua estrutura compreende três partes das quais iremos tocar apenas a primeira e a última tendo em vista o objetivo do presente sub-tópico. A primeira parte então, tal como fora dito, debruça-se sobre o conceito de educação integral e inicia seu discorrer executando

---

<sup>71</sup> O termo processo educativo refere-se ao conceito de educação em sentido amplo, tal como sustentado por Libâneo (2005).

<sup>72</sup> Tanto o termo educação formal quanto o termo ensino designam processos educativos em que há “objetivos educacionais explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática” (LIBANEO, 2005, p.31).

distinção terminológica ao enunciar que “a Educação Integral é conhecida como Horário Integral ou Integralidade”.

Todavia, é na apresentação do texto e não na primeira parte que se encontra o conceito de bairro escola e educação integral. Com efeito, o primeiro materializa-se como o Programa Bairro Escola que, por sua vez, constitui-se como um “um conjunto de políticas sócio-educativas que buscam apontar novas possibilidades de concretização da educação para a cidadania, na escola e fora dela”. A educação integral em seu âmbito é posta como o resultado

“da inovação curricular (na medida em que ressignifica os saberes, e os espaços e tempos), e da articulação de diferentes instituições e atores sociais que colaboram no processo educativo – estado, família, comunidade, organizações da sociedade civil e escola”

Seguindo este viés, a proposta da integralidade compõe-se de “ações voltadas a organização e à oferta de atividades educativas diversificadas e articuladas, em tempos e espaços que extrapolam aqueles previstos pela escolaridade regular”. Ações essas a partir das quais se configura a “escola pública de qualidade”, entendida como aquela que garante “acesso, permanência e aprendizagem”, na perspectiva da “educação cidadã”.

Tal proposta realiza-se segundo os seguintes objetivos gerais. De um lado, a “formação global dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem ofertados na cidade por meio de diferentes atores sociais, saberes, equipamentos e instituições”. E de outro, a “formação de competências diferenciadas ao mesmo tempo em que educa para a cidadania ativa, favorecendo a participação crítica no cotidiano do bairro e da cidade”.

Tais objetivos gerais realizam-se nos seguintes objetivos específicos:

Favorecer a constituição de competências referentes à leitura e compreensão do mundo, por meio da aquisição e aprimoramento de conhecimentos lingüísticos diversificados; Promover a compreensão e a valorização da pluralidade cultural existente nos espaços de vivência; Promover a valorização do diálogo e do respeito ao próximo; Favorecer a construção da autonomia e de valores solidários; Promover vivências e aprendizagens significativas para todos os envolvidos nos projetos e propostas educativas da cidade; Garantir a formação continuada a todos os profissionais da educação envolvidos nos diferentes projetos e propostas; Favorecer a atuação crítica dos conselhos escolares nas discussões sobre educação na cidade de Nova Iguaçu

O documento (iv) termina expondo a fundamentação legal da educação integral e, apesar chamar atenção para o caráter restrito e limitado dessa fundamentação, cita em seu bojo o artigo 34<sup>73</sup> e o artigo 87<sup>74</sup> da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>75</sup> e mais, cita o Plano Nacional de

---

<sup>73</sup> “Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

<sup>74</sup> “Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”.

<sup>75</sup> Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. A presente Lei pode ser acessada no seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

Educação<sup>76</sup>, especificamente as diretrizes<sup>77</sup> para o ensino fundamental e sua respectiva meta 21<sup>78</sup>.

De um modo geral, os objetivos arrolados acima seguem um dado padrão morfológico que se compõe nuclearmente por um objeto e por uma ação que se materializa em um verbo que, por sua vez, realiza-se sobre ou com o referido objeto. Sendo assim, os objetivos arrolados acima, cada qual em seu documento, evocam os dois elementos supracitados e, por seu turno, vão sinalizando o modo como o objeto do presente trabalho vai se construindo e recebendo conceitos diversos ao longo do tempo.

É assim que, ao longo dos anos de 2006, 2007 e 2008, no âmbito dos documentos consultados, o Programa Bairro Escola, o eixo educação integral e sua respectiva concepção de educação integral, bem como a instituição escolar e sua transformação em escola de tempo integral ou horário integral vão assumindo, sim ou não, valores conceituais diversos, sem, no entanto, estarem os dados valores conceituais desconexos uns dos outros.

Com relação ao conceito de Programa Bairro Escola, o documento (i) o coloca como uma grande solução para os problemas sociais do município, solução essa que se configura como programa na medida em que articula diversos eixos de atuação e, por conseguinte, diversos setores de governo. O documento (ii), dado o fato de versar especificamente sobre o eixo educação integral e se direcionar a educadores, não discorre sobre o programa como um todo. O documento (iii) o qualifica como uma “política sócio-educativa” enquanto que o documento (iv) amplia a citada qualificação ao enunciar que o

---

<sup>76</sup> Lei Federal nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Apresente Lei pode ser acessada no seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>.

<sup>77</sup> Segundo as diretrizes para o ensino fundamental “A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem”.

<sup>78</sup> “ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente”.

programa constitui-se como “um conjunto de políticas sócio-educativas que buscam apontar novas possibilidades de concretização da educação para a cidadania, na escola e fora dela”. Tais conceituações nos permitem inferir que não houve uma mudança significativa no processo de confecção do supracitado conceito. Não houve nenhum revés, houve sim, um movimento progressivo e gradual onde o conceito transitou de um estado ou condição de crença tal como descrito por Nagle (1976) por meio do conceito de otimismo pedagógico até plasmar-se em uma versão de política pública mais próxima do modelo proposto pela ENAP<sup>79</sup> (SARAIVA & FERRAREZI, 2006) e, elegendo a educação como seu fio condutor, promovendo deste modo, mudanças na instituição escolar.

O conceito de educação integral no documento (i) concretiza-se na ação de desenvolvimento integral, englobando todos os aspectos do ser humano, bem como em sua execução, diversos tempos, espaços, atores, equipamentos urbanos e instituições sociais. Para o documento (ii) o conceito de educação integral consiste em um modo ou tipo de “educação que promove o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, incluindo o corpo, a mente, a vida social”. Concepção restrita essa quando comparada à concepção do documento (i). Todavia, a concepção de educação integral do documento (i) é retomada e ampliada no documento (iii). Esse último documento enuncia a sua conceituação tal como o documento (ii) ao referir se à educação integral como “acesso a todo acervo cultural necessário para o desenvolvimento emocional, físico e cognitivo e cultural”, todavia, continua o referido documento especificando que seu conceito de educação integral deverá realizar-se “por meio da articulação de diferentes instituições e atores que colaboram no processo educativo – Estado, família, comunidade, organizações da sociedade civil organizada e escola”.

---

<sup>79</sup> A sigla ENAP significa Escola Nacional de Administração Pública vinculada ao Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão. No ano de 2006 a referida instituição lançou uma coletânea de textos sobre política pública organizada por Enrique Saraiva e Elisabete Ferrarezi. Tal coletânea figura hoje literatura quase que obrigatória para os teóricos e pesquisadores do campo das políticas públicas, passando a figurar em diversas bibliografias de concursos, de cursos de formação em especialistas em políticas públicas e de técnicos formuladores e implementadores de políticas públicas.

Nessa direção prossegue o documento (iv), parecendo inclusive repetir seu antecessor quando, concebe a educação integral no âmbito do Programa Bairro Escola como resultado de “inovação curricular (na medida em que ressignifica os saberes, e os espaços e tempos), e da articulação de diferentes instituições e atores sociais que colaboram no processo educativo – estado, família, comunidades, organização da sociedade civil e escola”.

Em verdade, o movimento que parece ter se processado entre o documento (iii) e documento (iv) é que, os dois elementos que se encontram dissociados no primeiro documento, no último, parecem estar ligados de modo orgânico. Se o documento (iii) repete a concepção de educação integral do documento (ii) e afirma que essa se realizará por meio da articulação de diversos atores e instituições sociais, o documento (iv) parece que possivelmente trás em suas entrelinhas a concepção do documento (ii) concepção essa diluída em um conceito de educação cujo currículo e processo educativo abrange diversos atores e instituições sociais.

Deste modo, a partir da supracitada empiria documental, pode-se concluir que o atual conceito de educação integral do programa bairro escola pouco tem a ver com as concepções mais correntes de educação integral onde esta é definida a partir de sua extensão em relação às dimensões existenciais do ser humano. A última forma e conteúdo do conceito de educação integral defendido pelo programa bairro escola vai romper com os limites da concepção de sujeito integral e tempo integral, passando a integrar em seu bojo o que se poderia chamar de espaço integral a partir do qual faz sentido pensar este processo educativo como que atrelado ao todo social e por isso permeado por outros atores e instituições.

Tal como o conceito de educação integral, a escola de tempo integral ou escola de horário integral também é movimento e processo. Movimento e processo que no documento (i) encontra-se por deveras escolarizado, institucionalizado segundo o modelo e formato mais corrente e tradicional de instituição escolar tal como descrito no Regimento Escolar de Nova Iguaçu. É assim que no âmbito deste documento, mesmo a escola passando à condição

de grande elemento mobilizador e articulador da rede cidadã base sobre a qual o programa iria operar, ainda assim, aparece a escola tendo o ensino como uma de suas funções, constando também, o incremento da qualidade do ensino como parte integrante do objetivo geral do programa neste documento.

O documento (ii), por sua vez, pontua com mais precisão as mudanças pelas quais a então instituição escolar iguaçuana iria passar tendo em vista se adequar aos moldes da escola de horário e tempo integral com base no conceito de cidade educadora. De acordo com o documento (i), o conceito de cidade educadora que serve de base ao Programa Bairro Escola implica as seguintes postulações: “a Educação ocorre não somente nos limites da escola, mas em todos os cantos da comunidade”, “o bairro passa, portanto, a ser visto como um grande laboratório de experiências educativas” e “a escola, por sua vez, passa a ser o grande elemento mobilizador, a partir do qual se cria uma rede cidadã pronta a trocar conhecimentos e valores; a ensinar e, ao mesmo tempo, aprender”. Tais postulações, por seu turno, ampliam a concepção de currículo que segundo o documento deixa de ser entendido somente como grade curricular passando a ser entendido como práticas educativas e não mais como ensino. Tais práticas educativas em sentido amplo ensejam a ampliação não só da jornada escolar, mas, dos espaços e agentes de educação. O documento (iii) e (iv) acentuam a diluição do ensino em práticas educativas amplas e, por conseguinte, a diluição do próprio e singular da instituição escolar no âmbito das práticas sociais como um todo, deste modo, a escola figura ao lado de diversos outros atores e instituições sociais como mais um dos responsáveis pela educação. Sendo assim, a instituição escola do ensino e instrução como funções precípuas verte-se em instituição cujas funções preponderantes são a socialização, integração e manutenção da coesão social tendo como horizonte a construção de um novo pacto social que tenha em seu centro a comunidade, o bairro, como seus agentes precípuos.

## **2.2 – Oficinas culturais no âmbito do programa bairro escola**

No que diz respeito às oficinas culturais, de um modo geral, existe um consenso sobre o seu conceito e sua estrutura. Tal consenso pode ser inferido a partir de diversos documentos<sup>80</sup> que visam expor a concepção de educação integral e escola de horário integral do Programa Bairro Escola onde, a Secretaria de Cultura e Turismo é manifesta como sendo o setor do governo municipal responsável pelas oficinas de culturais sendo essa sempre, no âmbito dos documentos pesquisados, conceituada a partir dos efeitos para os quais foi organizada para produzir, ou seja, conceituada como sendo espaço ou tempo em que se materializa a intencionalidade de viabilizar o desenvolvimento e potencialização de habilidades e sensibilidades estéticas, além do uso de linguagens artísticas para que os sujeitos da oficina possam se expressar de forma mais crítica e criativa.

Todavia, ao examinar o documento “Oficinas de cultura do Bairro-Escola Nova Iguaçu”, elaborado pelos técnicos da Secretaria de Cultura e Turismo responsáveis pelas oficinas de cultura do Programa Bairro Escola tendo em vista nortear os trabalhos a serem realizados no ano de 2007, percebe-se claramente mais especificações da estrutura das oficinas, estrutura essa onde de um lado tem-se a Secretaria Municipal de Cultura e Turismo, encarregada de planejar e acompanhar e, de outro, coordenadores de cultura e estagiários de cultura executando as oficinas nas escolas.

No que diz respeito à proposta das oficinas culturais, essa assume duas tônicas ao longo do tempo pesquisado. Tais tônicas podem ser inferidas a partir de documentos<sup>81</sup> que registram as práticas desenvolvidas no âmbito das oficinas, a fala dos servidores técnicos da Secretaria de Cultura e Turismo que trabalham diretamente com o planejamento e execução das oficinas e com a

---

<sup>80</sup> O termo “diversos documentos” compreende os seguintes documentos: “Bairro-Escola: fazendo de Nova Iguaçu uma cidade educadora – Caderno de educador”; “Horário Integral – Proposta de Metodologia para 2007”; e Informativo “Educação em Movimento” (edição de 13 a 16 de setembro de 2007).

<sup>81</sup> A tônica que caracteriza o primeiro período é derivada do documento *Oficinas Culturais do Bairro Escola Nova Iguaçu* enquanto que a tônica que caracteriza o segundo período é retirada dos documentos *Guia de Ação das Oficinas Culturais do Bairro-Escola – Turmas A e B – CULTURA / LÍNGUA PORTUGUESA* e *Guia de Ação das Oficinas Culturais do Bairro-Escola – Turmas A e B – CULTURA / MATEMÁTICA*.

formação dosicineiros e, tendo em vista inclusive, o movimento de troca do secretário de cultura<sup>82</sup> o que, por sua vez, provocou um profundo redirecionamento das ações promovidas pela secretaria.

A primeira tônica consiste na preponderância de um conceito e decorrente prática de oficinas culturais que se pretende autônoma em relação à cultura e práticas escolares, ou seja, um conceito e prática de cultura não escolar.

Essa tônica caracteriza-se por ter suas atividades centradas no pressuposto de que “a prática permanente de atividades artísticas e esportivas é um poderoso instrumento no combate à exclusão social, ao preconceito e à violência” (PCNI, 2007, p. 7). Este pressuposto, por sua vez, realiza-se tomando por base um conceito de educação segundo o qual essa não se reduz somente a “absorção passiva de um código lingüístico e, sim, instrumento de compreensão, análise e transformação do mundo, direito essencial da cidadania” (PCNI, 2007, p. 7), mas realiza-se no contato com as diversas dimensões e sentidos a partir dos quais o “ser do ser humano” se compõem.

Apesar de reafirmar o caráter intersetorial do bairro escola enquanto política pública, as práticas da Secretaria de Cultura não titubeiam em por em relevo a centralidade da instituição escolar enquanto instituição que tem por função promover “interação com a comunidade, fomentando novas relações do indivíduo com o espaço onde vive” (PCNI, 2007, p. 7). Todavia, a despeito da citação que se seguiu em relação à instituição escolar, esclarece o mesmo documento que a “ação cultural jamais é “escolarizada<sup>83</sup>” (PCNI, 2007, p. 7), posto que possui seus "mecanismos específicos, atuando em cooperação com a escola e adotando suas próprias práticas pedagógicas"(PCNI, 2007, p. 7).

---

<sup>82</sup> O movimento de troca de Secretário de Cultura significou mais que um simples movimento de substituição de gestor ou administrador em sentido técnico. Em verdade, o referido movimento significou a substituição de um modelo e concepção de ação cultural autônomo em relação à prática escolar por um modelo e concepção que se aproximasse mais dessa e a essa se integrasse tal como sinaliza os documentos... .

<sup>83</sup> O termo escolarizada tal como ocorre no documento parece indicar pode-se entender pedagogizada, planejada e executada segundo a cultura e lógica escolar

Tal como as oficinas de esporte e de aprendizagem, as oficinas de cultura se articulam, sob a égide do Programa Bairro Escola, tomando a escola como ponto de referência central de suas ações. Entretanto, a cultura assim procede fazendo questão delimitar o seu próprio campo, ou seja, sua identidade. A afirmação de que ação cultural jamais é escolarizada trás em seu bojo um certo tom romântico (OSBORNE, 1993; BAYER, 1993) que se faz mais perceptível por meio do termo “arte pela arte”, expressão utilizada pelos técnicos da Secretaria de Cultura entrevistados que, por seu turno, sinaliza a convicção de que as práticas de cultura são autônomas em relação às práticas educativas que se dão no âmbito da instituição escolar.

Desse modo, seguindo uma perspectiva romântica de arte e estética subjacente ao termo “arte pela arte”, ganha centralidade a categoria “experimentação artística” como categoria norteadora das práticas de cultura das oficinas em questão, tal como se pode observar na citação a seguir:

A criança passa a ter acesso ao universo da experimentação artística com atividades que, têm por base a arte contemporânea e que estimulam os jovens a apreender, questionar, registrar e trabalhar o mundo em sua essência: matéria plástica, maleável, moldável, mutável. (PCNI, 2007, p. 7)

A referida categoria permite ainda pensar as práticas de cultura que vêm sendo realizadas na escola, no espaço específico da disciplina de Artes. Tal repensar se traduz no movimento de deslocamento das práticas educativas que se dão no âmbito da referida disciplina, tal como a citação abaixo permite perceber:

Para as crianças de 1ª a 4ª série, o eixo tradicional do ensino artístico, voltado para o aprendizado de técnicas e para a

análise formal das obras desloca-se para a experimentação livre e para a construção de uma linguagem poética que se forma a partir da elaboração de pequenos jogos que sugerem situações de associação e paradoxo formal e conceitual. (PCNI, 2007, p. 8)

O trabalho específico das oficinas de cultura assume corpo por meio de atividades de práticas de pesquisa e de experimentação com materiais e situações do nosso cotidiano perpassando os vários campos do saber artístico Instituído.

A segunda tônica do trabalho das oficinas culturais deriva, a princípio, das discussões e avaliações realizadas pelos técnicos da Secretaria de Cultura e Turismo em conjunto com os coordenadores e estagiários de cultura. Tais discussões e avaliações apontam para um estado de agudização da tendência de colocar a ação cultural como algo não escolarizável. Esse movimento tendeu a gerar desgastes nas relações entre os coordenadores e estagiários de cultura e os profissionais da escola, em especial, coordenadores gerais de horário integral, coordenadores de aprendizagem e professores de incentivo à leitura e produção textual que, dado o caráter não escolar das atividades de cultura, tendiam a não vislumbrar sentido nas referidas práticas e, por isso, relegavam as mesmas a segundo plano em termos de importância em relação as atividades de letramento e alfabetização.

As supracitadas discussões e avaliações associadas com as políticas emanadas do Ministério da Educação e da Cultura provocaram mudanças significativas no conteúdo e forma das oficinas culturais do Programa Bairro Escola.

A influência do Ministério da Cultura se dá especificamente com o movimento de injeção de verba no município de Nova Iguaçu por meio do Projeto Ponto de Cultura<sup>84</sup> ou Pontinhos de Cultura, tal como veiculado pelos

---

<sup>84</sup> O Projeto Ponto de Cultura do Ministério da Cultura consiste em uma política indutiva por meio da qual o referido ministério distribui verba e conhecimento técnico para que

técnicos da Secretaria Municipal de Cultura e Turismo. É com base neste projeto que as oficinas de cultura são planejadas e executadas ao longo do ano de 2007 e primeiro semestre de 2008.

O ano de 2008, por sua vez, trás com mais força o efeito de políticas tais como o Compromisso Todos Pela Educação, Plano de Desenvolvimento da Educação e o Programa Mais Educação. Esse último, derivou de uma portaria interministerial onde Ministério da Educação e Ministério da Cultura, em conjuntos com os Mistérios do Desenvolvimento Social e Combata a Fome e, Esporte, firmam compromisso de

contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007)

No âmbito da Cultura articulada com a Educação, o Programa Mais educação materializa-se por meio do Programa Escola Viva, proposto pelo Ministério da Cultura que, ao ser executado pela Secretaria de Cultura e Turismo do município de Nova Iguaçu, recebe o nome de Programa Escola Viva – Bairro-Escola cuja ação precípua são as Oficinas Culturais Mais Educação.

De acordo com documento veiculado pela Secretaria Municipal de Cultura e Turismo, “a ação Escola Viva tem como objetivo integrar os Pontos de Cultura à escola de modo a colaborar para a construção de um

---

diversas outras organizações e instituições possam realizar projetos tendo como horizonte seu conceito de conceito de cultura como experimentação e um modelo de realização segundo a tipologia de redes. Mais informações sobre o referido projeto podem ser acessados no seguinte endereço eletrônico: <http://www.cultura.gov.br/culturaviva/ponto-de-cultura/> .

conhecimento reflexivo e sensível por meio da cultura”. Essa aproximação resulta na segunda tônica do trabalho das oficinas culturais assumindo formas mais pedagógicas e escolarizadas. Assumindo, inclusive, questões que não estão diretamente ligadas ao campo da cultura tal como, incremento da qualidade da educação e melhoria do ensino de Português e Matemática.

Deste modo, as oficinas de cultura do Programa Bairro Escola são, num primeiro momento, norteadas pelo conceito de experimentação artística a partir do qual suas atividades se configuram como jogos e experimentos cujo centro era a própria arte e a ação de experimentar, ou seja, a arte pela arte, a experimentação pela experimentação. Num segundo momento, as práticas culturais perdem seu caráter desinteressado, passando a operar a reboque dos objetivos educacionais derivados do Plano de Desenvolvimento da Educação e Programa Mais Educação.

### **2.3 – As oficinas esportivas no âmbito do Programa Bairro Escola – Programa Segundo Tempo nas Escolas**

As oficinas esportivas do Programa Bairro Escola são realizadas pela Secretaria Municipal de Esporte e Lazer por meio do Projeto Segundo Tempo nas Escolas. A pesquisa de campo permitiu contato com quatro documentos que podem nos esclarecer sobre seus conceitos, estruturas e processos, a saber: (i) a Lei Municipal nº 3.793 de 31 de agosto de 2006 que, segundo sua ementa, dispõe “sobre a contratação de pessoal, por prazo determinado, pela administração pública direta do município de Nova Iguaçu, especificamente para funções relativas ao Projeto ‘Segundo Tempo nas Escolas’, da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer”; (ii) O Material didático utilizado no processo de capacitação do Programa Segundo Tempo<sup>85</sup> (Livro Verde); (iii) o texto do Projeto Oficinas Esportivas do Projeto Segundo Tempo e, (iv) um calendário de

---

<sup>85</sup> Este Material foi elaborado pelo Ministério do Esporte e utilizado pelos responsáveis do Programa Segundo Tempo Escolar para formação de seu quadro técnico.

formação e planejamento dos profissionais que trabalham com as oficinas pedagógicas para o ano de 2009.

O único documento isento de referencia temporal é o texto do Projeto Oficinas Esportivas do Projeto Segundo Tempo que, ao que tudo indica, foi elaborado no final de 2008 ou início de 2009, junto com o calendário de formação. O documento (i) marca o início do programa propriamente dito que, depois de funcionar como projeto piloto entre março e maio de 2006, expande-se para as escolas de Miguel Couto, o que aumenta o número de alunos atendidos e torna sua dinâmica de implantação e execução mais complexa. Exigindo desta forma, para que não se fira os princípios da administração pública, que se torne mais claro e legalmente formatado o processo de admissão dos profissionais destinados a trabalhar no Projeto Segundo Tempo nas Escolas. Deste modo, essa Lei indica o regime de contratação (contratação temporária<sup>86</sup>), cargos (coordenador geral e coordenador de pólo), atribuições típicas de cada cargo e, a origem e forma de financiamento do projeto.

No que diz respeito à origem e forma de financiamento, o Projeto Segundo Tempo nas Escolas deriva de uma parceria firmada com o Ministério do Esporte via Programa Segundo Tempo. Parceria essa formalizada no convênio nº 263/2005, tal como sinaliza a supracitada Lei Municipal.

O Programa Segundo Tempo constitui-se como uma política indutiva<sup>87</sup> por meio da qual o Ministério do Esporte cedendo recursos financeiros dissemina seu conceito de esporte educacional como meio de promoção de inclusão social tendo como sujeito prioritário de sua ação a população em risco social. O recebimento da verba, por sua vez, implica adequação das propostas municipais ou oriundas do terceiro setor aos conceitos e estrutura do Programa Segundo Tempo; o que, de certa forma, explica a ocorrências de categorias suas no corpo do documento (i) e, por outro lado, também explica a ampla

---

<sup>86</sup> Contratação temporária realizada por meio de contrato administrativo nos moldes do que preconiza a Lei Municipal 2.378/92 – Estatuto dos Funcionários da Prefeitura de Nova Iguaçu.

<sup>87</sup> Política que se caracteriza por estimular determinado efeito estipulado por seu proponente. Políticas indutivas geralmente se materializam como concessão de incentivos financeiros e ou conhecimento.

utilização do documento (ii) no processo de formação dos profissionais que iriam trabalhar no âmbito do Programa Segundo Tempo Escolar.

Criado em 2003, no âmbito do Ministério do Esporte, com o objetivo de “democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade, como forma de inclusão social, ocupando o tempo ocioso de crianças e adolescentes em situação de risco social” (ME, 2008, p.4), a partir da articulação dos conceitos de Esporte Educacional e Inclusão Social, o Programa Segundo Tempo funciona por meio de “formalização de parcerias e alianças institucionais, mediante a descentralização da execução orçamentária e financeira para entes públicos e privados sem fins lucrativos.” (Ibidem, p.4). Deste modo, no setor esporte, a parceria acontece diretamente como cessão de recursos e indiretamente como cessão de conhecimentos e forma organizacional, posto que, as oficinas de esporte funcionam tendo por base os conceitos do PST e sua estrutura organizacional.

Em nível municipal, de acordo com o documento (i), o PSTE foi estruturado para ter 50 núcleos cada qual com um coordenador atendendo a 200 crianças e todos estes núcleos respondendo hierarquicamente a um coordenador geral. Essa estrutura é análoga à estrutura do PST tal como o documento (ii) a expõe posto que, o resultado da celebração do convênio com o Ministério do Esporte via PST é a implantação dos Núcleos de Esporte Educacional (NED) destinados cada um a atender 200 crianças e adolescentes, contando para tal, com o trabalho de um coordenador e dois monitores.

O esporte educacional enquanto prática específica dos núcleos de esporte educacional no âmbito do Programa Segundo tempo caracteriza-se por assumir como finalidade o

desenvolvimento de valores sociais, a melhoria das capacidades físicas e habilidades motoras, a melhoria da qualidade de vida (auto-estima, convívio, integração social e saúde), diminuição da exposição aos riscos sociais (drogas,

prostituição, gravidez precoce, criminalidade, trabalho infantil) e a conscientização da prática esportiva, assegurando o exercício da cidadania (ME, 2008, p.5)

O desporto como um todo é definido pela Lei Federal nº 9.615, de 24 de março de 1998<sup>88</sup>, a partir da qual recebe as caracterizações de educacional, de rendimento<sup>89</sup> e de participação<sup>90</sup>. No âmbito desta Lei o esporte educacional é conceituado como prática que se dá

nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer (Artigo terceiro, inciso segundo)

É importante frisar que é esse conceito, acrescido da preocupação com os sujeitos em risco social e fazendo contraponto às práticas esportivas mais comuns nas aulas de educação física, que serve de base para o PST.

O documento (iii) ao lançar as bases do Projeto Segundo Tempo Escolar que, por sua vez, realiza-se como as oficinas esportivas do Programa Bairro Escola - o faz a partir dos princípios do esporte educacional que são, a saber: totalidade, co-educação, emancipação, participação, cooperação e regionalismo. Esses princípios, lançados na primeira Conferência Brasileira de

---

<sup>88</sup> Segundo sua ementa, esta Lei “institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências”.

<sup>89</sup> Definido pela referida Lei em seu artigo terceiro, inciso terceiro como prática esportiva que se dá pautada por “normas gerais desta Lei e regras de prática desportiva, nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do País e estas com as de outras nações.”

<sup>90</sup> Definido pela referida Lei em seu artigo terceiro, inciso segundo como prática esportiva que se dá a partir da compreensão, “de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e educação e na preservação do meio ambiente.”.

Esporte educacional em 1996, foram estabelecidos no livro *Esporte educacional: uma proposta renovada*<sup>91</sup> organizado por Barbieri publicado em 1995 que, grosso modo, materializa o marco a partir do qual se erige o conceito de Esporte Educacional.

Barbieri (1999) define o conceito de esporte educacional em relação aos princípios arrolados a cima. Em sua perspectiva o Esporte Educacional é aquele que se manifesta

“tanto no âmbito dos sistemas formas de ensino como fora deles, como uma atividade humana que [...] tem por finalidade última a formação e o desenvolvimento do ser humano e da cidadania, tendo como princípios constitutivos a *cooperação*, a *participação*, a *co-educação*, a *totalidade*, a *emancipação* e o *regionalismo*” (p.28)

E mais, no âmbito deste texto, define os princípios a partir de palavras chave, a saber:

*totalidade*: unidade do homem, emoção, sensação, intuição, autoconhecimento, auto-estima, auto-superação, individualidade-individualidades, uno e diverso; para *co-educação*: processo unitário de integração, modificação recíproca, heterogeneidade, experiências vividas, ação-reiflexão e mestre-aprendiz; para *emancipação*: independência, autonomia, liberdade, criatividade, autenticidade, discernir criticamente, elaborar genuinamente e razões de Existir; para *participação*: interferência na realidade, co-gestão, co-

---

<sup>91</sup> BARBIERI, Cesar Augustus et al. **Esporte educacional: uma proposta renovada**. Recife: UPE-ESEF: MEE: INDESP, 1996.

responsabilidade, integração, ator-construtor, comprometimento, direitos e responsabilidades; para *cooperação*: união de esforços, desenvolvimento de ações conjuntas, objetivos comuns, potencial cooperativo, sentimento comunitário, solidariedade, parceria, confiança mútua, perseverar, compartilhar, co-evolução, compreender e aceitar o outro; para *regionalismo*, diversos mundos culturais, identidade cultural, construção do coletivo, respeito, proteção, valorização, resgatar e preservar (p. 28 e 29)

Barbieri arremata esta incursão sobre os princípios indicando que a ocorrência de tais palavras chave é fundamental para a sua operacionalização o que, por conseguinte, ajuda-nos a vislumbrar a filiação teórica do documento (iii) para além do explícito, quando ao longo de sua urdidura deixa escapar tais categorias. É assim que, por exemplo, seu objetivo geral se constitui a partir do desenvolvimento pleno de crianças e jovens (desenvolvimento este que engloba as estruturas, psicomotoras, afetivas, cognitivas e sociais) tendo como horizonte a formação cidadã, ética e autônoma que se realiza na criação de hábitos de prática corporal por meio de atividades esportivas onde se estabeleçam relações de respeito mútuo entre os pares praticantes.

Com efeito, a proposta das oficinas esportivas se desenvolve a partir do pressuposto de que entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento psicomotor há uma relação de interdependência onde o primeiro é influenciado positivamente pelo segundo o que, por conseguinte, demandaria a implementação de políticas de massificação do esporte tendo em vista o incremento do rendimento escolar.

No Programa Bairro escola, ao contrário, das oficinas culturais, as oficinas esportivas já nascem escolarizadas e, por isso, não sofrem grandes mudanças conceituais ao longo dos anos de 2006, 2007 e 2008, sendo o conceito de Esporte Educacional, o seu conceito central. Todavia, a tendência à escolarização se intensifica com o ingresso do Programa Bairro Escola no âmbito do Programa Mais Educação o que, por conseguinte, reforça o uso de

categorias tal como qualidade da educação e melhoria nas disciplinas de Português e Matemática.

#### **2.4 – As Oficinas de Aprendizagem do Bairro Escola**

Dados sobre as oficinas de aprendizagem não são abundantes. Em geral, essa oficina é mencionada em documentos gerais que versam sobre a totalidade do Programa Bairro Escola, ou seja, não existe um documento específico que verse sobre as oficinas de aprendizagem.

O documento Bairro-Escola: Fazendo de Nova Iguaçu uma cidade educadora – Caderno do Educador, conceitua as oficinas de aprendizagem como um espaço tempo para o desenvolvimento da atitude de autonomia em relação à aprendizagem, aprofundamento do que foi visto nas aulas e realização das tarefas de casa.

Segundo o informativo veiculado pela Secretaria Municipal de Educação intitulado “Educação em Movimento”, as oficinas de aprendizagem também servem como instrumento de promoção de relações e vivências sociais e culturais que constroem relações entre a vida familiar e comunitária e demais projetos da escola.

O documento “Horário Integral – Proposta de Metodologia para 2007” escrito para servir de horizonte metodológico para as escolas de horário integral ao longo do ano de 2007, acrescenta às definições supracitadas que, as oficinas de aprendizagem articulam precipuamente os

“conceitos e conhecimentos trabalhos nas atividades pedagógicas realizadas no horário regular, ampliando-os por meio da prática de pesquisa e estudo dirigido, através da utilização de diversos recursos, materiais pedagógicos e na mediação com os agentes de aprendizagem” (p.5).

Desse modo, logo em seu início, a oficina de aprendizagem é tencionada por duas concepções. Uma concepção de autonomia em relação ao horário regular e, por isso, guiada pelo objetivo de promoção de processos de aprendizagem que sejam propositivos. E, outra concepção que concebe a oficina de aprendizagem sempre em relação às práticas da sala de aula, sendo então, por muitos, denominada de reforço escolar, categoria recusada pela Coordenação Geral do Bairro Escola e pela Secretaria Municipal de Educação, mas amplamente utilizada no cotidiano das escolas de horário integral.

A partir da implementação de políticas tal como o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Programa Mais Educação, as oficinas de aprendizagem começaram a operar com um conceito de qualidade da educação que se traduz em bons resultados em exames objetivos e padronizados. A partir deles, o conceito de aprendizagem pode ser inferido como capacidade de manifestar respostas e comportamento cognitivo adequado em avaliações objetivas e padronizadas. Nesse contexto, a oficina de aprendizagem passa a ser configurada como um reforço das atividades realizadas em sala de aula e preparatório para avaliações do governo federal e conseqüente melhoria de índices de aprendizagem em Português e Matemática.

### Capítulo 3

#### Programa Bairro Escola: estrutura e processo (implantação e execução)

O presente capítulo tem por objetivo descrever o processo de implantação e execução do Programa Bairro Escola. Para tal, parte-se fundamentalmente de dados documentais tais como: o programa de governo do prefeito que propôs o programa em questão, documentos oficiais de circulação interna das secretarias municipais diretamente envolvidas com o programa e das unidades escolares, Leis e Decretos municipais e materiais de divulgação do programa.

Apesar da pesquisa como um todo possuir um forte veio documental, o diálogo com os atores que participaram do processo de implantação e execução do programa foi fundamental para jogar luzes em lacunas que os documentos não esclareceram e mesmo para expor novos dados. Entretanto, o fato dos entrevistados serem vinculados à administração pública<sup>92</sup> por meio de cargos comissionados (em geral para profissionais sem matrícula pública) ou funções gratificadas (para profissionais com matrícula pública) fez com que grande parte deles solicitasse que suas identidades não fossem reveladas de modo que todas as menções aos referidos atores, no âmbito deste capítulo, são feitas no coletivo, de acordo com o grupo ao qual o ator pertence e não a indivíduos isolados.

O capítulo foi estruturado como uma narrativa que deriva do esforço de dispor os fatos em ordem cronológica, associando a essa ordem, breves intervenções interpretativas e explicativas. Ou seja, o relato segue ano a ano, apresentando os fatos a partir dos quais se deu o processo de estruturação do Programa Bairro Escola. Todavia, faz-se mister ressaltar que a ordem de disposição dos fatos ano a ano entremeada de interpretações e explicações

---

<sup>92</sup> O modo de vinculação à administração pública municipal influi diretamente na posição dos atores que trabalham no Programa Bairro Escola quando interpelados sobre o seu trabalho e sobre questões relativas ao programa. Sendo assim tem-se a seguinte relação: quanto menor a estabilidade no cargo ou função, maior o domínio do poder central, seja na unidade escolar, na Secretaria de Educação ou na Coordenação Geral do Bairro Escola.

suscita um movimento de idas e vindas tendo em vista não só apresentar os fatos mas as suas inter-relações que terminam por configurar o Programa Bairro Escola.

A narrativa culmina com uma apresentação de dados quantitativos oriundos da Secretaria Municipal de Educação, do Tribunal de Contas do Estado Rio de Janeiro e da Fundação CIDE - Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro. Os referidos dados permitem, de um lado, complementar o processo de interpretação e explicação e, de outro, gerar subsídios para que se possa tecer considerações sobre o Programa Bairro Escola.

### **3.1 – O programa Bairro Escola a partir do Programa de Governo**

O Programa Bairro Escola como política pública é proposto para o município de Nova Iguaçu no âmbito do governo Lindberg Farias no início do ano de 2006. Todavia, o germe de sua existência pode ser percebido, ainda que de forma implícita e latente, em seu programa de governo. Implícita porque os elementos estruturais de onde se pode derivar o Programa Bairro Escola já são presentes, latente porque, da presença dos elementos constituintes à constituição de fato, deu-se um movimento de materialização de intenção e articulação. Desse modo, os conceitos e estruturas que vão viabilizar a realização do programa em questão já estão presentes no discurso que compõe o referido programa de governo.

Esta vinculação pode ser percebida quando, por exemplo, na apresentação do programa de governo, coloca-se a necessidade de implementação de políticas públicas efetivas de combate à exclusão social. Políticas essas que sejam integradas pelas mais diversas secretarias cuja vinculação se dará por meio do estabelecimento de parcerias: entre as secretarias envolvidas na execução das políticas, os atores e instituições sociais como um todo e, em especial, os governos estadual e federal, tendo em vista captar recursos, programas e projetos para o município.

Com relação à educação, é proposto o Programa Novo Céu (Centro de Educação Unificado) cujo objetivo principal seria a promoção do desenvolvimento integral de crianças, jovens e adultos por meio de experiências educacionais inovadoras e atividades educativas diversificadas tendo a escola como instituição que centralizaria a promoção deste programa.

É interessante frisar que no programa de governo as parcerias entram especificamente na educação formal como meio de complementar a ação das escolas no que diz respeito à abertura de classes para a alfabetização de jovens e adultos. Neste sentido, o plano previu a possibilidade de estabelecimento de parcerias com instituições do tipo igrejas, associações de moradores e clubes para a implantação de tais classes.

No que diz respeito à educação não formal destacam-se os programas Criançando e Escola Aberta. O primeiro tem por objetivo complementar o horário escolar por meio de atividades de reforço escolar e alimentar, atividades culturais e esportivas realizadas ao longo de três horas no contra turno escolar para crianças e jovens de 7 a 14 anos de idade. O programa foi planejado para ser desenvolvido em parceria com Organizações não governamentais, utilizando, da comunidade onde se der a sua execução, mão de obra e espaços subaproveitados tais como igrejas, agremiações e clubes. O segundo, será executado a partir da integração de diversas secretarias no sentido de estimular e solidificar a relação entre a escola e a comunidade na qual esta se insere, dando especial relevo para a participação de pais e jovens. A execução deste programa consiste na abertura da escola aos finais de semana para promoção de atividades culturais, esportivas e recreativas para toda a comunidade.

Deste modo, já no programa de governo figuram os elementos estruturais e, em certa medida, superestruturais que serão utilizados na composição do programa bairro escola, a saber: parcerias como forma de organização e ação do governo, concepção de educação integral e concepção educação comunitária. As parcerias, a princípio, materializam-se como cooperação técnica e financeira entre os distintos setores do governo

municipal, em geral, suas secretarias. Todavia, elas não se restringem somente ao âmbito do governo municipal passando, também, a englobar outros entes federados, empresas privadas que passaram a ser alvo de ações de captação de recursos e a sociedade civil como um todo, organizada ou não. A concepção de educação integral, tal como foi delineada no programa de governo, não difere significativamente de outras concepções já experimentadas na educação brasileira<sup>93</sup>. A concepção de educação comunitária por sua vez, sob o rótulo de Escola Aberta<sup>94</sup>, parece trazer nas entrelinhas elementos novos no plano das idéias tal como uma crítica ao modelo hegemônico de instituição escolar e, por conseguinte, crença na possibilidade de se instaurar novas formas de sociabilidade e arranjos sociais por meio da instituição escolar assim como também, a reforma desta por meio da inserção e participação da comunidade à qual serve.

### **3.2 – Os anos de 2004 e 2005: tensões teórico-conceituais em direção ao Programa Bairro Escola**

Desse modo, o ano de 2005 começa tendo por agenda a realização desses elementos oriundos do programa de governo. Todavia, este ano parece ter servido mais para “arrumar a casa”, criar e consolidar as bases da máquina pública sobre as quais e com as quais se iria governar. Fato importante acerca do lançamento dos alicerces dessas bases diz respeito à parceria firmada com o Instituto Paulo Freire, parceria esta cuja natureza difusa ora é mencionada

---

<sup>93</sup> Ao longo da história da educação brasileira, diversas experiências autodenominadas de educação integral bem como escolas de horário integral foram realizadas tomando a modo de regra a instituição escolar como seu centro (COELHO & CAVALIERE, 2002; MAURÍCIO, 2009).

<sup>94</sup> Tal posição é sustentada com base na existência de um programa federal com este mesmo nome. Programa este cujos documentos veiculam críticas à instituição. Tais documentos podem ser acessados no sítio eletrônico do Ministério da Educação, por meio do seguinte endereço eletrônico:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12367&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12367&Itemid=817).

como consultoria, ora como assessoria. Todavia, ao que tudo indica, é esta parceria quem fornece o conteúdo, a forma e a metodologia a partir da qual se irá operar o planejamento, implantação, execução e avaliação do Programa Bairro Escola.

De acordo com informações<sup>95</sup> do seu site, o Instituto Paulo Freire constitui-se como uma associação civil sem fins lucrativos cujo objetivo central é “dar continuidade e reinventar o legado de Paulo Freire”. O instituto trabalha especificamente com desenvolvimento de

projetos de assessoria, de consultoria, de pesquisas, formação (presencial e distância) e acompanhamento orientados pelas dimensões socioambiental e intertranscultural, constituindo três áreas de projetos: Educação de adultos, Educação cidadã, Educação popular e relações internacionais<sup>96</sup>.

Sua parceria com a Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu cujo contato direto se deu a partir da Secretaria Municipal de Educação teve como objetivo a realização do Programa Escola Cidadã de Nova Iguaçu<sup>97</sup>. Tal como exposto em seu site, o programa consistia, em última instância, na realização do conceito de educação cidadã por meio da construção da escola cidadã no município de Nova Iguaçu. Segundo o programa, o supracitado modelo de escola materializa-se por meio da construção dos seguintes instrumentos ou passos: sistema municipal de educação, plano municipal de educação, projeto eco-político-pedagógico das escolas, formação profissional dos profissionais da educação, gestão democrática, educação integral e avaliação.

---

<sup>95</sup> <sup>4</sup> Os dados consultados foram colhidos especificamente nas seções Institucional e Programas e Projetos, onde figura com mais clareza a estrutura e os conteúdos veiculados pelo Instituto Paulo Freire. Os referidos dados podem ser acessados por meio do seguinte endereço eletrônico: <http://www.paulofreire.org/>.

<sup>96</sup> Citação retirada do site do Instituto Paulo Freire.

<sup>97</sup> O Instituto Paulo Freire reserva espaço exclusivo para descrição deste programa em seu site, dentro da área Educação Cidadã. O mesmo pode ser acessado por meio do seguinte endereço eletrônico:

<http://www.paulofreire.org/Programas/ProgramaEscolaCidadaDeNovalguacu>.

O conceito de educação cidadã<sup>98</sup> tal como defendido pelo Instituto Paulo Freire, segundo Gadotti (2008), deriva dos movimentos de redemocratização da sociedade brasileira como um todo que eclodiram ao longo da década de 80, em especial da luta pela escola pública, a partir de uma de suas feições, os diversos movimentos de educação popular e comunitária. Este conceito ganha materialidade em 1989 na proposta de uma “escola pública popular”, formulada por Paulo Freire em sua gestão como secretário de educação do estado de São Paulo, proposta essa que mais tarde ficou conhecida como escola cidadã. Paulo Freire, citado por Gadotti (2008, p. 68) afirma que:

escola cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A escola cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela.

Moacir Gadotti por sua vez, alonga o entendimento de Freire ao entender por educação cidadã a concepção e prática de educação que se faz “para e pela cidadania”, principalmente e, a partir das municipalidades, dando visibilidade e centralidade ao poder local. Essa perspectiva de educação, tendo em vista o discurso do autor supracitado, provoca a emergência de uma “nova cidadania”. Cidadania essa que se caracteriza mais por constituir-se como espaço de lutas e disputa que somente condição formal do sujeito que é titular de direitos e deveres. Por esse viés, a cidadania passa a ser entendida como o locus de organização da sociedade para a defesa e conquista de direitos. Espaço esse, público, mas não estatal. Uma esfera pública cidadã que leve a sociedade a ter voz ativa na formulação de políticas públicas, visando a uma “mudança do Estado que temos para a criação de um novo Estado, radicalmente democrático” (GADOTTI, 2008, p.74-75).

---

<sup>98</sup> Conceito retirado da descrição da área de educação cidadã, contido no site do Instituto Paulo Freire, podendo ser acessado por meio do seguinte endereço eletrônico: <http://www.paulofreire.org/Programas/AreaEducacaoCidada>.

Segundo ainda Gadotti (2008), a educação cidadã possui princípios que orientam a sua prática, a saber:

*a gestão democrática, o que implica na escolha democrática dos dirigentes escolares e na gestão colegiada das escolas; a comunicação direta com as escolas como locus central da educação; a autonomia da escola na medida em que cada escola deve escolher e construir seu próprio projeto político-pedagógico; e avaliação permanente do desempenho escola (p. 75).*

Tais princípios quando comparados aos objetivos propostos para o Programa Escola Cidadã de Nova Iguaçu confirmam a filiação teórica dos consultores ou assessores à chamada educação cidadã.

Em artigo publicado no site<sup>99</sup> do Instituto Paulo Freire, os consultores que trabalharam em Nova Iguaçu na implantação e execução do supracitado programa relatam que "A assessoria pedagógica do Instituto Paulo Freire aos gestores educacionais em Nova Iguaçu passou por mudanças significativas em seu projeto original de construção da Escola Cidadã" (p.1). Relatam ainda que tais mudanças não se processaram sem tensão e, a princípio, levantaram a hipótese de que tais tensões estariam relacionadas a "antagonismos recorrentes e acumulados na sociedade iguaçuana" (p.1).

Por este viés, colocam-se a descrever a realidade do município, pondo em relevo seu passado relacionado às grandes fazendas que, paulatinamente, deram lugar a loteamentos que se transformaram em aglomerados urbanos. Aglomerados que, sem a presença de um Estado regulador verteram-se em vácuos de poder oficial, espaço tendente à proliferação de barões e coronéis, que estabeleceram relações arbitrárias e violentas com a população que, na contemporaneidade, podem ser sentidas por meio da concentração de renda,

---

<sup>99</sup> O artigo pode ser acessado no seguinte endereço eletrônico:  
<http://www.paulofreire.org>.

desigualdade econômica e social, exacerbada pobreza e violência e distancia entre povo e esferas de decisão política.

O discurso dos consultores parece apontar para outros elementos que, também ou por si só, podem ter servido como promotores de tensão. De fato, não se pode ignorar que o passado da cidade de Nova Iguaçu e da Baixada Fluminense como um todo, bem como, a cultura política hegemônica da região dificulta a implantação de políticas de educação efetivamente comprometidas com a maioria da população.

Entretanto, para além do quadro descrito anteriormente, o Programa Bairro Escola vai alcançando à condição de carro chefe do governo, somado ao intento de constituir Nova Iguaçu como uma cidade educadora parece ter gerado mais tensões e mudanças tal como sugere a citação dos consultores a seguir:

O Bairro Escola assumia centralidade na política de governo, gerando novas necessidades e reorganizando prioridades, fatos que impactaram todos os segmentos e instituições envolvidas diretamente com projetos e propostas no contexto do município. (p.5)

Apesar de reconhecerem a inexistência de uma contradição necessária e a priori entre os princípios da escola cidadã e os princípios definidos para o bairro escola, os consultores salientam que o projeto inicial precisou ser rediscutido posto que,

ao focalizar a implantação do horário integral nas escolas, a equipe gestora não priorizou os objetivos centrais previstos no projeto inicial do Instituto Paulo Freire e, sua equipe, precisou revisar seu plano de ação. (p.5-6)

Deste modo, tais mudanças e tensões fizeram com que "as ações de construção da Escola Cidadã em Nova Iguaçu fossem<sup>100</sup> se delineando e se ajustando às expectativas da Educação Integral e do Bairro Escola" (p. 6).

É importante frisar que "bairro escola" não é uma categoria utilizada pelo Instituto Paulo Freire, deste modo, pressupõem-se que o processo de construção da política pública de educação do Município de Nova Iguaçu não foi livre de embates e contradições. Nos documentos do ano de 2005 essa instituição é hegemônica. Entretanto, em finais do ano de 2005 o quadro começa a mudar, torna-se mais complexo e outros conceitos entram em cena.

O período entre o fim do ano de 2005 e início do ano de 2006 parece evidenciar intensa instabilidade teórica e conceitual na política pública de educação do município de Nova Iguaçu. O título "Projeto escola cidadã em Nova Iguaçu" perde centralidade e torna-se coadjuvante, cedendo o centro do palco para o então nascente termo "Programa Bairro Escola" que, a despeito da tentativa de aglutinação a partir da qual se teria o termo "Programa Bairro Escola: a escola cidadã em Nova Iguaçu", torna-se hegemônico. Tal hegemonia não significa apenas a preponderância de uma espécie de "marca", mas revela mudanças efetivas.

A designação Bairro-escola foi utilizada inicialmente pela Associação Cidade Escola Aprendiz que, por seu turno, incorpora as idéias gerais dos movimentos de territorialização da educação, difundidas nos anos 1980, especialmente na Europa, e que pretendiam uma aproximação associativa entre a escola e o seu entorno, na direção de uma proposta de educação comunitária. A proposta de educação integral tal como a colocou o plano de governo de Nova Iguaçu por meio do Projeto Criançando, começa a se materializar segundo o conceito de "educação integral" defendido pelo Centro de estudos e pesquisas em educação, cultura e ação comunitária – CENPEC (2006), conceito esse que transfere a condição de sujeito responsável pela educação formal da instituição escolar para a comunidade como um todo, tal

---

<sup>100</sup> O verbo "ser" que nesta citação ocorre sob a forma da conjugação "fossem", no texto original ocorre sob a forma da conjugação foram. A mudança realizada não alterou o sentido original da frase apenas compatibilizou esta ao texto da dissertação.

como também, preconiza o conceito bairro-escola. Por fim, tal como um grande pano de fundo, o conceito de cidade educadora., Esse conceito ganha visibilidade no início da década de noventa a partir do primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras realizado em Barcelona onde se ampliou o entendimento sobre as cidades e suas funções tradicionais passando estas a se organizar para assumir funções educativas em sentido amplo para além do que já vinha sendo realizado pelos sistemas de ensino.

Por esse viés, o programa Bairro escola como um todo, tendo por base o conceito de cidade educadora e, como fio condutor, uma proposta de educação integral multisetorial (CAVALIERE, 2007; CARVALHO, 2006) de base territorial, provoca, na visão dos gestores municipais, mudanças e tensões na realidade educacional do município.

O ano de 2005 termina com grandes movimentações para iniciar o processo de eleição de diretores, primeiro passo para implementar a gestão democrática tal como preconizada pelo Instituto Paulo Freire. Esse processo foi composto por diversas reuniões de formação com técnicos da secretaria de educação e professores da rede, e realização de fóruns indicativos e fóruns deliberativos, ambos com delegados indicados pelas unidades escolares, tendo o objetivo de dar forma ao processo eleitoral que foi regulamentado por meio do Decreto nº 7.309 de 08 fevereiro de 2006. O término do ano de 2005 também foi marcado por movimentos de planejamento e organização do Fórum Mundial de Educação, a ser realizado no ano de 2006, tendo como tema “Educação cidadã para uma cidade educadora”.

### **3.3 – O ano de 2006: O início da execução do Programa Bairro Escola**

Em termos práticos, o programa se inicia de fato no começo do ano de 2006, com a execução da experiência piloto na Escola Municipal Barão de Tinguá, localizada na Unidade Regional de Governo<sup>101</sup> de Tinguá.

Nesse momento inicial a gestão do programa era centralizada pela Coordenação Geral do Bairro Escola cuja função era articular as secretarias municipais tendo em vista a realização dos objetivos do programa. Segundo Lavinias (LAVINAS et al., 2008), a coordenação do programa acompanhou diretamente a implementação até o final do ano de 2007, momento em que devido a quantidade de escolas atendidas e à complexidade do programa teve que se dedicar mais a resolver problemas macroestruturais tal como pagamento de estagiários, coleta e liberação de recursos, negociação de obras e etc. Todavia, profissionais da Secretaria de Educação apontam que a retirada da coordenação da linha de frente do trabalho com o programa se deu logo no início do ano de 2007.

O eixo educação integral, em especial, ficava a cargo das secretarias de Educação, Cultura e Turismo, Esporte e Lazer e, de forma indireta, ficava a cargo também da Secretaria Municipal de Mobilização Popular. A dinâmica de gestão materializava-se por meio de dois comitês, o comitê gestor e o comitê técnico. O primeiro era formado pelos secretários de educação, cultura e turismo, esporte e lazer, mobilização popular e a coordenadora geral do bairro escola. O segundo era formado pelos técnicos que ficavam responsáveis pelo programa no âmbito das secretarias envolvidas.

No ano de 2006, além de promover a articulação direta entre as secretarias envolvidas na realização do eixo educação integral, a coordenação geral do bairro escola também se envolveu em um sem numero de reuniões com a população, em associações de moradores, igrejas, praças, no intento de sensibilizar possíveis parceiros ou consolidar parceiros já firmados.

---

<sup>101</sup> Unidade Regional de Governo ou simplesmente URGs, designam unidades administrativas de cunho territorial elencando como critério posição geográfica e história de ocupação do município. Tal designação é definida pela Lei municipal nº 006 de 12 de dezembro de 1997.

A princípio, o trabalho específico com as parcerias constituía função precípua da Secretaria de Mobilização Popular que, em grande medida, era composta por militantes que atuavam na ponta dos partidos que compunham a base de coligação política do governo. Seu trabalho consistia em, a partir das bases desses partidos, e aproveitando-se de seus núcleos ou de núcleos de políticos ou de contato com pessoas influentes, mobilizar a população para implantação e execução do bairro escola. Suas ações em geral se davam por meio do mapeamento dos possíveis espaços para execução de atividades, avaliação de viabilidade de estabelecimento de parcerias e, estabelecimento e manutenção de parcerias. Entretanto, essa função relativa às parcerias, no início do ano de 2007, passa a figurar como uma das responsabilidades da Secretaria de Educação, ficando a secretaria de mobilização popular encarregada somente da implantação e acompanhamento dos Conselhos Bairro Escola sendo inclusive, apontada como a secretaria dos conselhos, tal como se pode depreender do seguinte relato<sup>102</sup>:

Tem uma Secretaria específica no Governo que é a Secretaria de Participação Popular que é a responsável pelos Conselhos, pela formação, pela gestão, organização e mobilização dos Conselhos. (KNOPP, 2008, p.108)

A implantação do Conselho Bairro Escola consiste no primeiro passo para a implantação do Programa Bairro Escola em um dado bairro. O referido conselho pode ser definido como uma instancia colegiada de caráter deliberativo, normativo e consultivo dividida tematicamente por coletivos que acompanham e regulam a implantação e execução local do programa. Cabe ao coletivo de educação integral implantar e acompanhar a escola de horário integral. No âmbito desta, reúne-se quinzenalmente o coletivo e mensalmente em espaços do bairro o conselho que, em seu conjunto, é formado pelo diretor

---

<sup>102</sup> O presente relato foi retirado da página 108 da versão preliminar da dissertação intitulada “Cultura e desenvolvimento local: um estudo do Programa Bairro-Escola da Cidade de Nova Iguaçu” escrita por Glauco da Costa Knopp e apresentada à Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas – Fundação Getúlio Vargas.

da escola, coordenador de horário integral, coordenador de aprendizagem, Agentes Pedagógicos, comunidade escolar e comunidade local como um todo.

O relato a seguir, proferido por um dos profissionais da Coordenação Geral do Bairro Escola, indica com mais detalhes a dinâmica de execução do Conselho Bairro Escola,

a reunião do Conselho Bairro Escola ocorre no mínimo uma vez por mês em cada bairro, mas o Conselho se desdobra em grupos de trabalhos com temas específicos, que se reúnem quinzenalmente. [...] Em cada bairro a gente tem centralmente o Conselho Bairro-Escola, que discute todas as políticas públicas e serviços para aquele bairro que já tem o Bairro Escola em implementação. Agregado a esse Conselho Bairro-Escola a gente tem cinco coletivos de discussão temáticos. O coletivo de proteção à vida, articulado com a Secretaria de Valorização da Vida, que é gerida pelo Luiz Eduardo Soares, o coletivo de requalificação urbana, que agrega aí todas as Secretarias de Serviços Públicos que envolvem as requalificações urbanas do lugar – aí estão: a Secretaria das Cidades, que é a Secretaria de Obras, a Secretaria de Trânsito, enfim, todos esses grupos que tratam da requalificação urbana daquele lugar. Tem um coletivo de cultura, esporte e lazer que vai discutir especificamente as ações culturais, as esportivas e de lazer para aquela região, um coletivo de meio ambiente e um coletivo de educação integral. Esse coletivo de educação integral se desdobra ainda no Conselho Escolar, quer dizer, ele é alimentado pelo Conselho Escolar que envolve o Conselho de alunos e os Conselhos tutelares. E aí esses coletivos, esses grupos coletivos de jurisdição, eles são formados pelos atores locais que discutem esses temas. Então assim, todos os atores culturais daquele bairro são convidados a participar do coletivo de cultura, esporte e lazer para discutir quais são as ações de cultura, daquele lugar, sejam as de formação sejam as de difusão, sejam as de lazer mais especificamente, não é, porque

aí envolve difusão, formação de público e tudo mais, não é? E aí discutem aqui, essa discussão, ela acontece quinzenalmente e aí ela alimenta a discussão geral do Conselho Bairro-Escola que engloba a comunidade como um todo. Todos os bairros que são atendidos pelo Bairro-Escola têm o Conselho Bairro-Escola, ou em construção, ou já funcionando. (KNOPP, 2008, p.105 - 106)

No que diz respeito à educação e, principalmente à educação integral, tanto o Conselho Bairro Escola quanto o coletivo de educação integral dedicavam-se mais, todavia não exclusivamente, a discutir questões de natureza infra-estrutural, ligadas à quantidade de materiais e estagiários para realização das oficinas, segurança urbana para realização da mobilidade, infraestrutura física e de pessoal nas escolas, em especial nos horários<sup>103</sup> onde o turno complementar e o turno regular se encontravam no espaço escolar, e, principalmente parcerias cujos principais temas são: quantidade de parcerias, distância<sup>104</sup> entre a escola e o espaço parceiro, relação e acordos firmados com o parceiro, estado de conservação e segurança dos espaços cedidos pelos parceiros.

A condução da dimensão pedagógica da execução do programa nas escolas, em geral, ficou restrita ao núcleo Coordenador Geral do Horário Integral e Coordenador de Aprendizagem. Esse núcleo que, em grande parte das escolas e, estando essas em condições normais de funcionamento, reunia-se semanalmente com os agentes educadores a fim de elaborar planejamentos de atividades educativas, transmissão de avisos e comunicados e, em casos raros, avaliação das atividades até então realizadas.

---

<sup>103</sup>

Em geral os momentos em que os turnos se encontravam no âmbito da instituição escolar eram os momentos de entrada, saída, refeições e horário entre os turnos, também chamado de intermediário. Para resolver o choque de turnos adiantou-se ou atrasou-se em meia hora o horário de entrada, saída ou refeições do horário integral de acordo com a unidade escolar. Todavia o grande problema que ocasionou choque de turnos foi a quantidade de pessoas trabalhando no horário integral de modo que não houvesse choques, problema esse que se agudizava no horário intermediário, momento em que professores e agentes educadores trocavam de turno, diminuindo ainda mais a quantidade de pessoal nas escolas.

<sup>104</sup>

Diversos documentos apontam a distancia máxima entre as escolas e os espaços parceiros como sendo de no máximo um quilômetro.

O referido núcleo, em suas reuniões, raramente contava com a presença de diretores escolares (geral ou adjunto), professores e profissionais de natureza técnica e pedagógica, tais como orientadores educacionais e orientadores pedagógicos. O programa, em seu conjunto e especificamente no que tange ao horário integral, figurava como objeto de atenção dos profissionais da escola por ocasião de reuniões de planejamento ou conselhos de classe, onde o mesmo era citado por meio de comunicados ou avisos, sendo ainda centro de contendas motivadas por usos impróprios de tempos, espaços e recursos escolares devidos em geral a problemas e limitações com os espaços cedidos pelos parceiros.

Ressalte-se ainda que, tanto no âmbito da Secretaria de Mobilização Popular quanto no âmbito Secretaria de Educação, a prática que se denominou parceria diz respeito à cessão de espaço, formalizada por meio de contrato de comodato<sup>105</sup>, para realização de atividade educativa relativa ao bairro escola, possuindo inclusive, lei<sup>106</sup> específica que regula o ato de parceria e estipula incentivos fiscais para os atores sociais que se fizerem parceiros. A lei define parceiro como “entes despersonalizados e as pessoas, físicas ou jurídicas, que, mediante vinculação com a administração municipal, por instrumento previsto na legislação específica [contrato de comodato], dispõem se a colaborar com o Programa Bairro Escola” e estipula a concessão de incentivos fiscais de acordo com o bem cedido tal como se pode depreender da citação a seguir:

---

<sup>105</sup> Segundo o Código Civil (Lei Federal no 10.406, de 10 de janeiro de 2002), em seu artigo nº 579, comodato diz respeito à modalidade de empréstimo que se caracteriza por se dar com bens que sejam fungíveis que são emprestados gratuitamente, com ou sem contrato escrito, valendo deste modo, acordo oral e, em ambos os casos, podendo possuir sim ou não, tempo específico de validade do empréstimo, podendo este a qualquer momento ser findo, de acordo com a vontade do comodante.

<sup>106</sup> Lei nº 3.815 de 29 de dezembro de 2006. Lei Municipal que, segundo sua ementa, “institui política de incentivos fiscais para os parceiros do Programa Bairro Escola”.

I. do IPTU<sup>107</sup> e do ISS<sup>108</sup>, no percentual de 30%, quando o instrumento da parceria não preveja cessão total ou parcial de bens imóveis;

II. do IPTU e do ISS, no percentual de 50%, quando a cessão de bens imóveis, total ou parcial, estiver incluída no instrumento da parceria;

III. do IPTU e do ISS, no percentual de 80%, quando, além da cessão de bens imóveis, total ou parcial, o instrumento da parceria preveja a cessão de outros bens relevantes para a implementação do Programa, como o maquinário, mobiliário e demais utensílios de propriedade do parceiro. (Art. 2º Inciso I, II e III)

A referida lei ainda aventa a possibilidade de cessão de templos religiosos, os quais ficariam isentos de taxas relativas à “taxa de coleta e de remoção de lixo e da taxa de serviço de conservação e de manutenção de vias e de logradouros públicos” e de descontos para os parceiros que queiram realizar obras para legalização de seus imóveis.

Às Secretarias de Educação, Cultura e Turismo e, Esporte e Lazer, coube a cada uma realizar sua respectiva oficina. As duas últimas secretarias reservavam um pequeno corpo técnico em seu seio, nunca maior que dez servidores, para realizar as oficinas. Para estes, a ação de realizar as oficinas se desmembrava nas seguintes ações: planejamento das atividades que iriam

---

<sup>107</sup> Segundo o site da Secretaria Municipal de Economias e Finanças (<http://receitanovaiquacu.dnsalias.com>, acessado em 31/02/2010), a sigla IPTU significa Imposto Predial e Territorial Urbano, tributo municipal que incide sobre propriedades urbanas, atingindo cidadãos comuns e empresários.

<sup>108</sup> Segundo o site da Secretaria Municipal de Economias e Finanças (<http://receitanovaiquacu.dnsalias.com>, acessado em 31/02/2010), a sigla ISS significa Imposto Sobre e Serviços, tributo municipal que incide sobre atividades de prestação de serviços, atingindo apenas empresários.

compor as oficinas, formação dos agentes educadores<sup>109</sup> encarregados de executar as oficinas, seja na escola ou em espaços cedidos por parceiros, acompanhamento da execução por meio de reuniões semanais, atendimentos a agentes educadores que apresentem algum problema, visitas de acompanhamento nas unidades escolares e participação nas reuniões do comitê técnico e de conselhos bairro escola que apresentem algum problema cuja resolução possa derivar de sua alçada.

Contudo, à Secretaria de Educação coube tarefa maior na medida em que já detinha sob sua responsabilidade a manutenção das unidades escolares. Deste modo, no âmbito dessa secretaria, observou-se uma quantidade maior de profissionais destacados para a realização do programa, posto que, além das atividades das outras secretarias, outras ações passaram a integrar o seu hall de funções e responsabilidade na medida em que o programa alterou a estrutura típica e corrente de instituição escolar, tendo em vista a proposição da escola de horário integral do município de Nova Iguaçu.

Dentre as novas funções e responsabilidades assumidas pela Secretaria de Educação pode-se citar as que se deram no sentido de prover o setor de alimentação escolar (merenda), patrimônio e recursos humanos com recursos específicos para as escolas de tempo integral. Tal provisão não significou somente um montante maior de recursos circulando nos setores citados acima, significou sobremaneira, novos recursos com novos modos de operar para dar conta de novas demandas, todas essas vinculadas ao processo de implantação e execução do horário integral nas escolas.

Tendo em vista a ampliação da jornada escolar, o setor de alimentação escolar precisou organizar-se para suprir a demanda maior de alimentos das

---

<sup>109</sup> O termo agente educador é utilizado genericamente para designar monitores ou estagiários cujas diferenças se dão de acordo com o nível de escolaridade e origem. No que diz respeito ao nível de escolaridade, tem-se agentes cursando o ensino médio modalidade normal, cursos de licenciatura e até mesmo bacharelados e não são ligados diretamente à educação, tal como direto, engenharia, geologia e etc. No que diz respeito à origem, tem-se agentes oriundos das secretarias de Educação, Esporte e Lazer e, Cultura e Turismo, cada qual com seus projetos específicos; há ainda agentes educadores que se originam de projetos da prefeitura municipal e do governo federal que devido que, devida à processos de parceria, passam a ser executadas e geridas pelas secretarias supramencionadas.

escolas demanda que precisou se coadunar com as necessidades da escola regular e compartilhar a estrutura de transporte encarregada da entrega dos alimentos, tanto para o horário integral quanto para o horário regular.

Na alçada do setor de patrimônio, dobrar a jornada escolar não significou somente dobrar o montante de materiais comprados, significou também, segundo o discurso de seus responsáveis e de responsáveis da Coordenação geral do bairro escola, a compra de materiais específicos para o funcionamento tal como, armários, penduradores de mochila, capas de chuva, dispositivos de transporte de lanche para o espaço do parceiro, materiais pedagógicos específicos para o horário intermediário e para as oficinas.

O setor de recursos humanos, por sua vez, deparou-se com a estrutura de pessoal preconizada pela escola de tempo integral que, tal como fora vislumbrada por seus idealizadores, necessitava de dois profissionais específicos: o coordenador do horário integral e o coordenador de aprendizagem, ambos professores regentes que, afastados de suas funções originais recebiam dobras<sup>110</sup> quando possuíam apenas uma matrícula e passavam a exercer as funções citadas em tempo integral nas escolas.

Segundo o documento<sup>111</sup> de formação encaminhado aos educadores do Bairro escola, a primeira função é caracterizada de modo geral pelo “acompanhamento do horário complementar na escola (infra-estrutura, organização tempo/espço, reuniões para avaliação e encaminhamentos<sup>112</sup>)” (p.10), enquanto que a segunda, diz respeito à “acompanhar, orientar e avaliar as oficinas de aprendizagem, garantindo a integração das atividades e a sua articulação com as aulas do turno regular” (p. 10).

---

<sup>110</sup> A expressão dobra, de uso comum entre os professores do município de Nova Iguaçu, refere-se ao termo dobra de carga horária que, por sua vez, foi atualizado segundo a Lei municipal de número 3.759, de 30 de março de 2006, passando então a designar “a realização de atividades de regência de turma em horário diverso ao fixado como jornada normal de trabalho”.

<sup>111</sup> Documento “Bairro escola: fazendo de Nova Iguaçu uma cidade educadora – Caderno do educador”.

<sup>112</sup> No âmbito desta formação a cerca do das funções do coordenador de horário integral o termo encaminhamento diz respeito à relativa capacidade de tomada de decisão. Relativa tendo em vista seus limites diante da posição da estrutura de poder existente na escola.

O projeto Incentivo à Leitura e Produção Textual, ou tal como conhecido pelos professores, ILPT, consiste em um espaço tempo de formação em leitura e escrita, um projeto pedagógico que atinge a todas as turmas das unidades escolares e logo ganha status de disciplina curricular. Esse projeto foi implementado no segundo semestre de 2005, no segundo semestre do ano de 2006 foi cooptado pelo Programa Bairro Escola e, em seu interior, opera como uma oficina, não mais atendendo a toda a escola. Seus professores, os professores de incentivo à leitura e produção textual, quando em escolas de horário integral e não possuindo duas matrículas, passaram a receber dobras para que pudessem exercer suas atividades em tempo integral.

Ainda no âmbito da secretaria de educação, criou-se um grupo de servidores chamado Agentes Pedagógicos. Este grupo de servidores trabalhava especificamente com o Programa Bairro Escola (ou horário integral, tal como denominado na Secretaria Municipal de educação em documentos oficiais e em seu cotidiano) e sua função era fazer articulação entre

“as escolas e secretaria de educação, acompanhando a implantação e sistematização do bairro escola. Além disso, orienta as reuniões e participa dos diversos encontros desenvolvidos pela escola, comunidade e secretarias<sup>113</sup>” (p.10)

Segundo Lavinias et al. (2008, p. 36), o Agente Pedagógico tem por função “preparar e acompanhar as atividades pedagógicas do Programa Bairro Escola dentro de cada unidade escolar em conjunto com a equipe do horário integral da escola”. Lavinias prossegue descrevendo a composição e lotação dos agentes pedagógicos. Ao todo a equipe conta com doze agentes, na qual um desempenha a função de coordenador geral, três de agentes internos à

---

<sup>113</sup> Citação retirada do documento “Bairro escola: fazendo de Nova Iguaçu uma cidade educadora – Caderno do educador”

Secretaria de Educação, resolvendo questões internas e dando suporte aos outros oito agentes que trabalham diretamente nas escolas.

Deste modo, o horário integral das escolas se liga à Secretaria de Educação por meio dos Agentes Pedagógicos e pelas reuniões realizadas especificamente com os coordenadores de horário integral, coordenadores de aprendizagem e professores de incentivo à leitura e produção textual.

No âmbito da instituição escolar, o horário integral se efetivou como a ampliação do tempo e espaço em que aluno ficava sob a responsabilidade da escola, participando de atividades em tempos e espaços e, com atores, em grande parte, diversos ao do turno regular. O ingresso no horário integral não era obrigatório e formalizava-se mediante termo de adesão firmado entre o responsável do aluno e a unidade escolar.

O movimento de implantação das escolas de horário integral foi conduzido hegemonicamente pela Coordenação Geral do Bairro Escola que, colhendo informações da Secretaria de Educação e contando com as articulações de base da Secretaria de Mobilização Popular pôde materializar sua proposta de educação.

Ao que tudo indica, a convergência entre as informações sobre as escolas mais propensas <sup>114</sup> e as condições de bases políticas do governo espalhadas pelo município, culminaram com a Coordenação Geral do Bairro Escola escolhendo as regiões de Tinguá e Miguel Couto como as mais favoráveis à realização inicial do programa. Os fatores supracitados, associados às propriedades (PCNI, 2004) da primeira região tal como predominância de características rurais sobre características urbanas, com uma condição urbana favorável ao trânsito de crianças, baixo contingente populacional e baixa densidade demográfica, constituíram fatores que pesaram a favor da escolha desta região para abrigar o projeto piloto de implantação do Programa Bairro Escola.

---

<sup>114</sup> O termo escolas mais propícias diz respeito àquelas que contam com direções aliadas ao governo. Todavia, o fato de ter uma direção aliada ao governo não significa adesão de imediato à sua proposta de educação.

A conjunção dos tais fatores materializou-se na escolha da Escola Municipal Barão de Tinguá onde, a partir de março de 2006, implantou-se o projeto piloto da escola de horário integral do município de Nova Iguaçu.

A imagem<sup>115</sup> abaixo permite visualizar melhor o espaço geográfico do primeiro Bairro escola do município de Nova Iguaçu.



A imagem foca o centro da Unidade Regional de Tinguá e reforça algumas de suas características listadas anteriormente. O quadrado vermelho indica a região mais central da Unidade Regional de Governo, central por que concentra em quantidade significativa oferecimento de serviços, comércio, transporte e espaços de socialização. O quadrado amarelo indica a posição da escola e o círculo amarelo indica a posição da praça Barão de Tinguá, marco central em termos de sociabilidade que também é listada como parceira da escola para a implantação e execução do projeto de escola de horário integral do município de Nova Iguaçu. A escola possui ainda como instituições parceiras a Igreja Católica Nossa Senhora da Conceição, o Esporte Clube

<sup>115</sup>

A imagem em questão foi colhida por meio do Google Maps, que pode ser definido como um serviço de busca e visualização de mapas e imagens de satélite da terra veiculado pela empresa Google. As marcas em vermelho e amarelo foram produzidas a partir de programa de edição de imagem. O Serviço Google Maps pode ser acessado por meio do seguinte endereço eletrônico: <http://maps.google.com.br/>.

Recreativo de Tinguá, a Associação de Moradores de Tinguá e a Organização não Governamental Onda Verde.

Ao lado esquerdo do círculo na imagem pode-se ver um largo com dois retângulos paralelos ao centro, tais retângulos consistem em um pequeno terminal rodoviário. A imagem sugere a urbanização ainda precária da região, com quantidade limitadas de vias públicas asfaltadas tal como sinalizada o avermelhado do barro nas zonas periféricas da imagem.

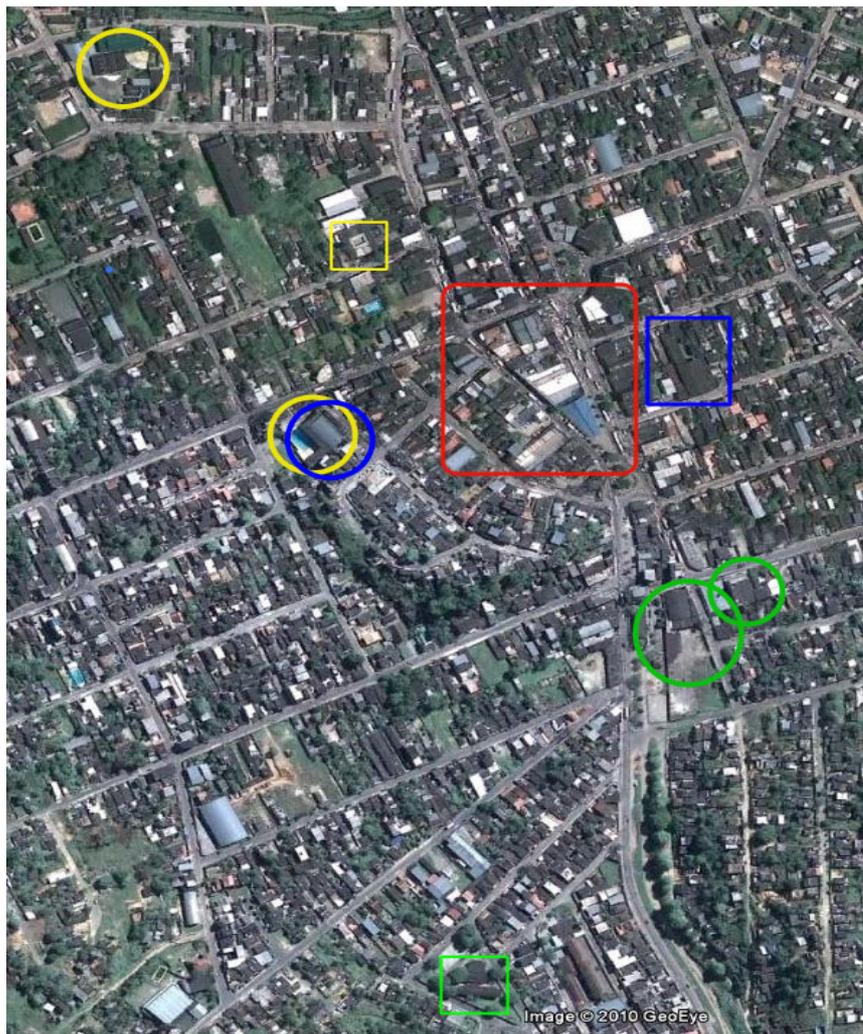
Ao longo do ano de 2006 o projeto que até então possui apenas status de projeto piloto vai perdendo seu caráter experimental e toma formas mais fixas ao se expandir no segundo semestre deste ano, inicialmente, para as escolas municipais das unidades regionais de governo da região de Miguel Couto e, posteriormente, para as escolas municipais das unidades regionais de governo de região Posse, Vila de Cava e Centro.

Logo no segundo semestre do ano de 2006 o movimento de implantação da escola de horário integral preconizada pelo Programa Bairro Escola avança em direção à Unidade Regional de Governo de Miguel Couto onde alcança as Escolas Municipais Janir Clementino Pereira, Professora Anna Maria Ramalho e Professor Ruy Afrânio Peixoto, todas essas, localizadas bem no centro da região de Miguel Couto. Ainda neste centro, mas posicionada mais próxima do município de Belford Roxo, a Escola Municipal Flor de Liz. Por fim, a Escola Professor Darcy Ribeiro, localizada em uma periferia da Região de Miguel Couto chamada Grama.

A imagem<sup>116</sup> abaixo fornece uma visão ampla da região central da Unidade Regional de Miguel Couto.

---

<sup>116</sup> A imagem em questão foi colhida por meio do Google Maps, que pode ser definido como um serviço de busca e visualização de mapas e imagens de satélite da terra veiculado pela empresa Google. As marcas em vermelho, amarelo e azul foram produzidas a partir de programa de edição de imagem. O Serviço Google Maps pode ser acessado por meio do seguinte endereço eletrônico: <http://maps.google.com.br/>.



O quadrado maior de cor vermelha indica a região mais central da Unidade Regional de Miguel Couto. Essa região caracteriza-se por possuir quantidade significativa de serviços públicos e privados à população, grande concentração de estabelecimentos comerciais, bancos, um terminal rodoviário de pequeno porte, igrejas, mercados e um mercado popular.

Os quadrados menores indicam a posição das três primeiras escolas onde o horário integral foi implementado cada qual com sua respectiva cor. Os círculos representam a localização das instituições parceiras e suas cores são as mesmas da escola com a qual estabeleceu parceria.

O quadrado verde representa a Escola Municipal Ruy Afrânio Peixoto e o círculo verde maior, a praça do DPO e o círculo menor, a Igreja Católica

Matriz de São Miguel Arcanjo. Essa escola possui ainda como instituição parceira o Salão de Festas Nice. O quadrado azul sinaliza a Escola Municipal Janir Clementino e o círculo azul, o Esporte Clube de Miguel Couto. A escola possui ainda como instituição parceira a Primeira Igreja Batista de Miguel Couto. O quadrado amarelo indica a Escola Municipal Professora Anna Maria Ramalho e um dos círculos sinaliza a Casa do Menor São Arcanjo enquanto que o outro, o Esporte Clube de Miguel Couto. Constam ainda como instituições parceiras dessa escola, a Igreja Católica Nossa Senhora de Fátima e o Centro Cultural Cenarte.

Ao que tudo indica, na Unidade Regional de Governo de Miguel Couto se deu a execução do que se poderia chamar de projeto piloto do Eixo Requalificação Urbana, a partir das seguintes ações não necessariamente articuladas: limpeza de ruas, desobstrução de calçadas tendo em vista a realização da mobilidade dos estudantes, pintura de muros, requalificação de espaços públicos tal como a praça do DPO, construção de equipamentos urbanos tal como a Agência do Cidadão, a Escola Livre de Cinema e a Academia ao ar livre.

Segundo dados veiculados pela prefeitura municipal de Nova Iguaçu (PCNI, 2004) a Unidade de Regional de Miguel Couto não possui uma das maiores populações do município, todavia, sua posição geográfica viabiliza a ligação com diversas outras regiões do município e de outros municípios, favorecendo o desenvolvimento de um comércio forte e ativo o que, por conseguinte, favorece sobremaneira o município com arrecadação de impostos.

De modo geral, os profissionais de educação que trabalharam com o Programa Bairro Escola destacam a região de Miguel Couto como um importante colégio eleitoral, dado esse que se coaduna com a presença na região de um diretório do Partido dos Trabalhadores, ao qual pertence a vereadora licenciada (Professora Marli) que de 2005 a 2008 exerceu o Cargo de Secretária Municipal de Educação.

Outra característica importante é a participação maciça da Igreja Católica como parceira na implementação do programa. Dado interessante diz respeito à localização de igrejas, escolas e postos de saúde, em geral um ao lado do outro em diversas partes do município. Relatos de moradores nativos ou de longa data, antigos professores e sacerdotes católicos sugerem que tanto escolas quanto postos de saúde surgem da ação das igrejas católicas como equipamentos comunitários que posteriormente são municipalizados e estatizados pelo poder público.

É interessante frisar que no caso da implementação do Programa Bairro Escola, a Igreja e o Estado aparecem associados. Destaque-se o fato de a vereadora licenciada para exercer a função de Secretária de Educação ser paroquiana ativa da Igreja Católica Matriz de São Miguel Arcanjo, duas das três escolas vinculadas ao programa apresentarem igrejas católicas como parceiras e a outra, uma igreja evangélica. Além disso, uma organização não governamental, cujo presidente é ex-pároco da igreja matriz, consta como instituição parceira. Deste modo, ganha força a tese segundo a qual a escolha dos locais de implementação se dá conforme as alianças e bases políticas do governo espalhadas pelo município haja vista ainda, o fato da diretora da Escola Municipal Barão de Tinguá, apesar de não fazer parte do quadro de servidores do magistério municipal, ocupar o cargo de direção da referida escola e, no início do ano de 2007 ser convidada para trabalhar no Setor de Parcerias no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

A segunda metade do segundo semestre do ano de 2006 é marcada ainda por um movimento de expansão em direção à Unidade Regional de Governo Centro, onde as escolas municipais Professor Amazor Vieira Borges e Manoel João Gonçalves ambas no bairro de Jardim Tropical são transformadas em escolas de horário integral. Esse mesmo movimento alcança a Unidade Regional de Governo de Vila de Cava e Unidade Regional de Governo Posse. Na primeira, atinge especificamente a Escola Aminthas Pereira, localizada na região denominada Figueira e a Escola Professora Irene da S. de Oliveira localizada no centro da referida Unidade Regional de Governo. Na segunda,

especificamente na região denominada Cerâmica, as escolas Douglas Brasil, Estanislau Ribeiro e Tabelaio Murilo Costa.

O processo de implantação nessas escolas, em especial, nas escolas piloto de Tinguá e nas escolas centrais de Miguel Couto, foi tomado como modelo para as outras, tanto as da segunda metade do segundo semestre do ano de 2006 quanto as do ano de 2007 e 2008, sendo descrito especificamente no documento *Bairro Escola: metodologia – Horário Integral – Proposta de metodologia para 2007*.

Em linhas gerais o operar do modelo se iniciava com a eleição da escola, eleição essa realizada pela Coordenação Geral do Bairro Escola. Depois da escolha, inicia-se a dinâmica de implantação, cujo primeiro passo consiste no contato feito pela secretaria de educação com o diretor da escola eleita, comunicando-lhe da eleição e expondo os princípios gerais do programa.

Estando o diretor avisado, a escola, por fim, começa a se mobilizar indicando professores para os cargos de coordenadores gerais de horário integral e coordenador de aprendizagem. Sobre esta decisão, a palavra final cabe ao diretor, todavia, não raro, viu-se a participação ativa do diretor adjunto, orientador pedagógico e orientador educacional. Em geral os principais critérios levados em consideração para a escolha são: (i) a quantidade de matrículas que o professor candidato à indicação possui e (ii), a capacidade de composição política dos referidos professores com a direção, tendo em vista o processo de eleições de diretores.

Quando o professor candidato possui apenas uma matrícula, esse recebe uma dobra de carga horária com o objetivo de viabilizar seu trabalho em tempo integral na unidade escolar. Neste caso, existe a demanda de duas dobras de carga horária: uma para ampliar a jornada de trabalho do professor candidato e outra para exercer as atividades da vaga onde se encontra a sua matrícula. Em caso do professor candidato possuir duas matrículas, serão concedidas duas dobras de carga horária para que o cargo e/ou função onde se encontra lotada a matrícula deste professor possa ser ocupado ou exercido.

De modo geral, para o diretor, em termos administrativos, não faz diferença entre um professor candidato com uma ou duas matrículas, posto que, tanto o cargo de coordenador geral do horário integral quanto o cargo de coordenador de aprendizagem não existem no âmbito da estrutura da administração pública do município, são apenas nomes “nomes fantasias” dados para o desempenho de funções que também não são previstas no âmbito da supracitada estrutura, aproximando-se deste modo, tanto o cargo quanto a função, da prática a que se convencionou chamar de “desvio de função” .

Todavia, para o professor a diferença é palpável, tendo em vista que o município de Nova Iguaçu, ao contrário de outros municípios como o do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias e mesmo o Estado, não paga o valor inteiro da dobra de carga horária o que, por sua vez, possibilitou, ainda, a produção de hierarquias de escolhas erigidas com base em critérios tal como a quantidade de matrícula a despeito de processos formativos ou mesmo vontade manifesta do professor para assumir o cargo.

Escolhida a estrutura de pessoal responsável pelo horário integral, sua primeira função será reorganizar o tempo e o espaço da instituição escolar de modo a viabilizar a realização do horário integral tal como preconizado pelo Programa Bairro Escola.

Deste modo, a escola de horário integral se constitui a partir de três espaços: o espaço da escola, o espaço do bairro (ruas, becos, praças, calçadas) e o espaço do parceiro. Em termos de tempo, tem-se o tempo da escola e o tempo do bairro. O tempo da escola divide-se em tempo regular, horário intermediário e tempo de refeições, entrada e saída. O tempo do bairro ou também tempo ou horário complementar, divide-se em mobilidade e tempo no parceiro. O tempo regular caracteriza-se como o tempo precípua da escola, o tempo em que são realizadas as suas atividades fim. O horário intermediário diz respeito ao tempo entre o tempo regular e o tempo complementar, onde a criança permanece no espaço da escola realizando atividades de alimentação, higiene, lazer e relaxamento e descanso. O tempo de refeições, entrada e

saída diz respeito ao modo de articular o tempo regular tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde de modo que não haja choque entre o tempo regular e o tempo complementar, tal tempo realiza-se por meio de atraso ou adiantamento do tempo complementar tendo em vista evitar coincidência dos alunos dos dois tempos em um mesmo espaço. O tempo do bairro ou também tempo complementar, por sua vez, constitui-se como o tempo em que se realiza a mobilidade, o trânsito entre o espaço parceiro e a escola e entre a escola e o espaço parceiro e, ainda no âmbito do tempo do bairro, tem-se o tempo no parceiro, tempo em que são realizadas as oficinas, cada qual com uma hora de duração.

Segundo ainda o *Bairro Escola: metodologia – Horário Integral – Proposta de metodologia para 2007*, os alunos ao aderirem ao ensino em tempo integral no âmbito do Programa Bairro Escola irão compor grupos de acordo com sua faixa etária. O programa possui quatro grupos: o grupo A que abrange a faixa etária de 6 a 7 anos, o grupo B, de 8 a 10 anos, o grupo C de 11 a 14 anos e o grupo D, de 15 a 18 anos. Tal organização se justifica pela necessidade de se atender as demandas específicas de cada faixa etária.

Os dois primeiros grupos serão freqüentados por alunos oriundos do primeiro segmento do ensino fundamental, que serão agrupados em turmas de 25 alunos com atividades planejadas bimestralmente de modo que a cada período, possam vivenciar uma proposta cultural, esportiva e de aprendizagem.

Num primeiro momento, a organização dos dois últimos grupos se dá tal como a organização dos dois primeiros, todavia, os alunos não se adaptam ao horário intermediário e à prática de mobilidade guiada por monitores com idades próximas das suas. Tal incongruência provoca abandono em massa por parte desse alunado o que, por sua vez, leva a Coordenação Geral Do Bairro Escola a reagrupar os dois últimos grupos de alunos oriundos do segundo segmento do ensino fundamental por interesse e não mais por turmas com 25 alunos seguindo em geral as turmas do tempo regular. O modo de organizar por interesse suscitou três elementos diferentes em relação ao modo de organização proposto para o primeiro grupo: 1 – no início de cada ano é

disponibilizada uma lista com atividades culturais, de aprendizagem e esportivas, o aluno deve preencher um formulário de inscrição e especificar uma primeira e segunda opção, a inscrição será efetivada por ordem de chegada; 2 – após o tempo regular os alunos poderão ir para suas casas e voltar no início do tempo complementar, caso o aluno vá para casa, essa possibilidade deverá ser acusada em seu termo de adesão, responsabilizando-se seu responsável pelo trajeto da casa para a escola, da escola para casa, da casa para o parceiro e do parceira para a escola e; 3 – das atividades propostas para esse grupo, somente a oficina de aprendizagem permanecem como fixa ao seu quadro ou grade horária, as outras atividades são propostas por organizações da sociedade civil mediante pactuação e estabelecimento de convenio junto a Coordenação Geral do Bairro Escola o que faz com que esse segundo grupo de atividades varie bastante.

É esse modelo de escola de horário integral que é disseminado e construído ao longo de 2006 e consolidado em 2007 e 2008. Um modelo que se pretende aberto e em processo. Segundo Lavinias et al. (2008), esse modelo não possui um Projeto Político Pedagógico, e reiteradamente é caracterizado com expressões do tipo “cada bairro é um bairro escola diferente”. Ainda sim, apesar dessa concepção, é possível perceber elementos que permanecem e permitem vislumbrar um modelo.

É assim que no segundo semestre, acompanhando o desenvolvimento do Programa, aprova-se a Lei Municipal nº 3.793 de 31 de agosto de 2006 – que visa a contratação de pessoal para o Projeto Segundo Tempo nas Escolas. Por volta de outubro e novembro é lançado o material de divulgação intitulado “Bairro-escola – fazendo de Nova Iguaçu uma cidade educadora” e concomitante a este, o documento “Bairro-escola – fazendo de Nova Iguaçu uma cidade educadora – Caderno do educador”. O primeiro deu uma visão panorâmica do programa enquanto que o segundo focou mais os aspectos pedagógicos e organizacionais tendo como sujeitos de interlocução os professores das escolas municipais e os outros educadores envolvidos no programa. O ano culmina com a Lei nº 3.815 de 29 de dezembro de 2006 –

que institui política de incentivos fiscais para os parceiros do Programa Bairro-Escola.

### **3.4 – Os anos de 2007 e 2008: consolidação e expansão da escola de horário integral**

O início do ano de 2007 é marcado pelo lançamento do documento intitulado *Bairro Escola: metodologia – Horário integral – proposta de metodologia para 2007* e pelo documento “Oficinas culturais do bairro escola”. O primeiro foi confeccionado pela Coordenação geral do bairro escola junto com a Secretaria de educação e o Instituto Paulo Freire; o segundo, pela secretaria de cultura. Em paralelo, a secretaria de Esportes e lazer no âmbito do projeto Segundo Tempo nas escolas vem desenvolvendo as oficinas de esporte de acordo com o programa segundo tempo, vindo a compor um projeto próprio somente no ano de 2008.

Ao longo desse ano, a Secretaria de educação em parceria com o IPF começou a publicar o *Jornal Educação em Movimento*, uma publicação de periodicidade indefinida cujo primeiro número versou sobre o lançamento do Sistema Municipal de Educação<sup>117</sup> e o início do trabalho de construção do plano municipal de educação. O segundo número, uma edição especial publicada no mês de setembro, trata especificamente do horário integral, expondo seus conceitos principais e sua estrutura; esse número tratou ainda dos processos de gestão democrática implementados no município desde o ano de 2005 e do Programa de Incentivo à Leitura e suas oficinas realizadas no âmbito do bairro escola. O terceiro número, referente aos meses de novembro e dezembro, resgata o movimento de construção do plano municipal de educação e expõe seus conceitos, princípios, estrutura e formas de organização. O quarto e último número do ano, publicado em dezembro, não foi além de relatar as ações do governo ajuizadas por esse como bem sucedidas, dando grande ênfase ao ano de 2007.

---

<sup>117</sup> Instituído pela Lei Municipal número 3.881 de 05 de novembro de 2005, o Sistema Municipal de Ensino do município de Nova Iguaçu confere autonomia administrativa em termos de educação para o município no que diz respeito à criação, regulação e extinção de instituições educacionais em seu âmbito.

É digno de nota ainda a lei municipal número 3.879 de 31 de outubro de 2007 que, segundo sua ementa, cria e regulamenta o Programa Conta Escola, programa que estipula montante de verbas para as escolas, inclusive dotando com mais verba escolas vinculadas ao Programa Bairro Escola, e dá mais liberdade financeira para o diretor usar a verba. O presente ano culmina com a aprovação da Lei Municipal nº 3881 de 5 de novembro de 2007, lei que cria o sistema municipal de educação e assim confere mais autonomia à rede municipal de ensino frente à rede estadual de ensino.

O ano de 2008 é atípico devido às eleições municipais para vereador e prefeito. Em março, realiza-se o Fórum Mundial de Educação da Baixada Fluminense onde são distribuídos novos materiais de divulgação sobre o Programa Bairro Escola e sobre o Plano Municipal de Educação. Há de se considerar que o Programa Bairro Escola não é criado por lei. O que existe são leis específicas e pontuais para garantir elementos fundamentais do programa, tal como contratação de pessoal, financiamento e estabelecimento de parcerias. Todavia, o programa parece ter sido contemplado nas discussões sobre o plano municipal de educação, dentro do tópico Educação Comunitária com posição mais central e nos tópicos Profissionais da Educação e Ensino Fundamental.

Dentre os muitos objetivos que constam no tópico Educação Comunitária, os seguintes se relacionam com o Programa Bairro Escola:

- 1 – Estender a parceria dos programas e/ou projetos federais para todas as unidades escolares da rede;
- 2 – Buscar parcerias entre os três entes federativos (Município, Estado e Federal), a da iniciativa privada para a implementação de novos projetos e programas comunitários;
- 3 – Promover a integração entre a escola e a comunidade;
- 4 – Oferecer oficinas pedagógicas como apoio aos alunos nos finais de semana, voltados para a melhoria do processo de aprendizagem;
- 7 – Integrar os diversos setores e secretarias envolvidas no programa Bairro Escola. (p.34)

O tópico Ensino Fundamental coloca o seguinte objetivo: “oferecer Horário Integral para o Ensino fundamental em todas as Unidades Escolares” (p.17) e, figura no tópico Profissionais da Educação o seguinte objetivo: “Instituir a jornada de tempo integral do docente, com incentivo à dedicação exclusiva”. O tópico Educação Comunitária marca bem a posição da educação integral e de sua materialização em horário integral como uma forma de educação comunitária que tal como as outras deve ser tratada mais como movimento e pouco como proposta instituída. O Horário integral parece assumir uma forma mais institucional e consolidada nos outros dois tópicos, todavia, a inexistência de um tópico exclusivo bem como o seu tratamento no tópico Educação Comunitária favorecem a sua diluição e, por conseguinte, enfraquecimento das possibilidades da escola de horário integral.

Em agosto o jornal Educação em Movimento trás um número em que, mais uma vez, figura como tema central os processos de gestão democrática implementados durante o governo. Por volta dos meses de setembro e outubro chega ao município o “Mais Educação” tal como chamado por técnicos da Secretaria de Educação e Diretores escolares. O Mais Educação integra o conjunto das atuais políticas públicas do MEC, das quais podemos citar o Compromisso Todos Pela Educação que consiste em um instrumento de mobilização social por meio da articulação entre a União, Estados, Municípios e Distrito Federal e a sociedade como um todo, objetivando a melhoria da qualidade da educação básica. Desse instrumento deriva o Plano de Desenvolvimento da Educação que segundo Saviani (2007, pág. 1233), funciona como um “grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”. Entre as ações propostas pelo PDE, figura o Programa Mais Educação, cujo objetivo é contribuir para a formação integral de jovens e crianças por meio da “articulação, no bairro, do arranjo educativo local, em conexão com a comunidade” (BRASIL, p.43), ampliando tempos e espaços escolares.

Todavia, segundo relatos, tanto dos Agentes Pedagógicos que realizavam trabalhos internos na Secretaria de Educação quanto dos que

realizam trabalhos externos, o Programa Mais Educação só significou um novo fôlego em termos de verbas e recursos o que, por sua vez, resultou em contratação de novos estagiários, pagamento de estagiários antigos e compra de mais materiais pedagógicos. Ou seja, o Programa Mais Educação não representou nenhuma mudança no campo das idéias ou na estrutura do Programa Bairro Escola, representou sim, um fortalecimento do que já vinha sendo realizado, em especial das oficinas cuja freqüência diminuiu bastante em função da falta de estagiário e materiais.

### **3.5 – Dados Gerais sobre o Programa Bairro Escola**

No início do mês de maio do ano de 2008 o grupo de Agentes Pedagógicos que realizam trabalhos internos na Secretaria Municipal de Educação divulgam para os diversos setores da secretaria um relatório intitulado Situação Atual de Funcionamento (do horário integral). O relatório<sup>118</sup> apresenta 38 escolas com o horário integral implementado, trás dados sobre quantidade geral de matrículas das unidades escolares, quantidade de adesões, porcentagem das adesões em relação á quantidade geral de matrícula da unidade escolar, situação atual (campo do qual constam as seguintes opções: funcionando regularmente, funcionando irregularmente, funcionando parcialmente, funcionamento paralisado e observações (campo onde se expõem as causas que justificam as opções do campo anterior).

A principio, analisando o relatório, é possível supor e até mesmo inferir umnexo causal estreito entre os valores atribuídos no campo situação atual e os problemas listados no campo observação, todavia, um olhar mais demorado revela que não há uma relação de necessidade entre a qualidade atribuída e os problemas listados. Desse modo, pode-se ter uma unidade escolar com grandes problemas registrando o valor funcionamento regularmente e também, pode-se ter uma outra unidade escolar com poucos problemas e ainda assim,

---

<sup>118</sup> Relatório situação atual publicizado em março de 2008 no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

com seu funcionamento irregular. Entretanto, ao cruzar as relações de situações atuais e problemas de cada unidade escolar com suas respectivas porcentagens de adesão em relação à quantidade total de matrículas pode se verificar que grande parte das escolas que apresentam adesão variando entre 15 e 35 por cento do total de matrículas recebem o valor funcionando regularmente no campo situação atual, enquanto que a maiorias das escolas com porcentagem de adesões acima de 30 apresentam grandes problemas o que resulta no valor funcionamento parcial, irregular ou paralisado.

A partir de tais dados é possível inferir que existem fatores singulares e heterogêneos que influem na implantação e execução do horário integral, fatores que estão relacionados à realidade de cada unidade escolar e que podem influir de modo positivo ou negativo na sua realidade. Contudo, o elemento quantidade de adesões em relação à quantidade de matrículas parece ter um peso maior na configuração dos resultados do horário integral de modo que é possível afirmar que quanto maior a quantidade de adesões maior a probabilidade de a unidade escolar ter seu funcionamento comprometido.

O destaque do elemento quantidade de adesão, no entanto, não eclipsa os outros elementos encontrados nas escolas de horário integral que, segundo dados do Departamento de Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, são: (i) pessoal – falta de professores, estagiários, voluntários ou agentes de trânsito; (ii) problemas de infra-estrutura da escola; (iii) problemas relativos aos parceiros – inexistência, inviabilidade política<sup>119</sup>, distância, condições do trajeto por onde se fará a mobilidade, infra-estrutura, orientação religiosa.

O relatório parece sugerir que se o elemento quantidade de adesões não é o único a produzir efeitos de sucesso ou fracasso, quando relacionado com os outros elementos possui um potencial maior de produzir sucesso ou fracasso. Deste modo, a proposta da escola de horário integral tal como preconizada pelo Programa Bairro Escola parece ser frágil ou ser fragilizada pelo elemento quantidade de adesões que, ao que tudo indica, aponta para a

---

119

Segundo profissionais da Secretaria Municipal de Educação, existem escolas que não conseguem estabelecer parcerias devido a problemas político-partidários. Por exemplo, o diretor, professores, ou comunidade tem uma filiação político-partidária diferente da do governo e, por isso, boicotam as propostas do governo.

inviabilidade de universalização do referido modelo de escola de horário integral. Neste ponto, é interessante frisar a relação do elemento quantidade de adesões com os outros elementos posto que, em grande parte dos relatos e relatórios colhidos sobre o horário integral, a quantidade de adesões é um grande problema devido à falta de pessoal, em especial professores, e também à insuficiência de espaço da escola ou do parceiro

Por este viés, a idéia essencial e estruturante segundo a qual o conceito de bairro escola tal como consta no documento o *Bairro Escola passo a passo*<sup>120</sup> definido como uma “tecnologia social de baixo custo” capaz de responder ao desafio de dobrar o tempo de permanência da escola municipal em um município com orçamento insuficiente não se sustenta empiricamente. Ou seja, não é possível dobrar o tempo de permanência do aluno na escola ou ainda que seja sob a responsabilidade da escola sem se dobrar a quantidade de professores e profissionais devidamente formados, sem dobrar a quantidade de recursos, em especial de unidades e espaços, escolares ou não.

Ainda assim, é possível destacar alguns dados que podem ser interpretados positivamente na educação do município e que podem ser ou não relacionados ao Programa Bairro Escola. De acordo com levantamentos feitos pela Secretaria Municipal de Educação no período de 2004 a 2008<sup>121</sup>, Nova Iguaçu contava em 2004, antes da implementação do Programa Bairro Escola com 2.185 professores concursados, 61.805 alunos matriculados ao longo do ensino fundamental e 98 unidades de ensino, sendo 97 escolas urbanas e 1 escola rural.

Os 61.805 alunos matriculados se distribuíam por 1.733 turmas, sendo 116 turmas de Educação Infantil com um total de 2.890 alunos, 1.219 turmas de 1º Segmento do Ensino Fundamental com um total de 42.141 alunos, 2º Segmento do Ensino Fundamental com 275 turmas com um total de 11.847

---

<sup>120</sup> O seguinte documento é disponibilizado no site da Organização Cidade Escola Aprendiz e pode ser consultado no seguinte endereço eletrônico:  
<http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br>.

<sup>121</sup> Estes dados foram coletados pelo Setor de Matrículas e Estatísticas da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu.

alunos, 123 turmas de Educação de Jovens e Adultos com 5.490 alunos e 96 alunos na Educação Especial.

Ainda de acordo com dados levantados pela Secretaria Municipal de Educação no período de 2004 a 2008, Nova Iguaçu passa a contar em 2008 com 2.507 professores concursados, 322 a mais em relação a 2004. Este aumento se deu especificamente ao longo de 2005 e 2006, pela convocação de aprovados do último concurso, prestes a expirar, e por meio da realização de novo concurso para professores entre 2006 e 2007 onde grande parte dos recém admitidos foram mandados para escolas de horário integral para que professores antigos da rede pudessem trabalhar no horário integral desempenhando as funções de Coordenador Geral de Horário Integral, Coordenador de Aprendizagem ou professor de Incentivo à Leitura e Produção Textual. Diante do aumento de matrículas, de 61.805 para 63.381, a rede cresce para atender a demanda, apresentando 102 unidades de ensino, sendo 95 escolas urbanas e 7 escolas rurais.

Os 63.840 alunos matriculados de 2008 se distribuem por 1.899 turmas, sendo 192 turmas de Educação Infantil com um total de 4.733 alunos, 1270 turmas de 1º Segmento do Ensino Fundamental com um total de 41.504 alunos, 2º Segmento do Ensino Fundamental com 303 turmas com um total de 11.407 alunos, 134 turmas de Educação de Jovens e Adultos com 5.696 alunos e 205 alunos na Educação Especial.

O fluxo escolar de 2008 em relação a 2004 apresenta uma leve melhora, tendo em vista que em 2004 a rede possuía para um total de 61.805 alunos matriculados, 42.841 aprovados, 7.562 retidos e 2070 que abandonaram a escola. Em 2008, para um total de 63.840, 48.669 aprovados, 7.754 retidos e 1.757 que abandonaram a escola.

Em sua dimensão estrutural e mais quantitativa a rede de escolas públicas do município de Nova Iguaçu parece ter avançado. Na dimensão qualitativa, mais ligada à efetiva aprendizagem, os dados disponibilizados pelas avaliações realizadas pelo INEP parecem indicar, também, avanços. No geral,

o resultado do IDEB da rede cresceu (entre 2004 e 2008) estando agora com o valor de 3,9.

Entretanto, ao indagar-se acerca do resultado de cada escola, emergem inúmeras questões sobre o impacto destas políticas, seus resultados, desempenho e, sobretudo, sobre a influência das opções teóricas dessas políticas na sua elaboração, implementação e execução no que diz respeito a gerar, sim ou não, mais qualidade na educação formal oferecida pela escola.

De 101 escolas que participaram do IDEB, em 2007, 75 funcionavam em jornada regular enquanto que 26 em jornada ampliada com o Bairro-Escola. A primeira escola do município ficou com pontuação de 5.3 e funciona com jornada regular. Todavia, se perguntarmos o número de escolas acima da média do município, ou seja, com nota maior ou igual a 4.0 teremos 29 escolas regulares o que corresponde a 38% do número de escolas regulares e, das escolas com jornada ampliada teremos 16, correspondendo a 64% delas que quando comparados aos números do município, onde 54.5% escolas ficaram acima da média, temos o resultado de que as escolas com jornada ampliada estão apresentando resultado quase 10% superior à média do município, o que, a primeira vista, pode indicar um salto de qualidade nestas escolas proporcionado pela adoção do Programa.

Investigando-se a colocação das escolas com jornada ampliada em um ranking apenas de escolas deste tipo e, indagando-se especificamente sobre as primeiras e as últimas pode-se perceber que as últimas são as que apresentam problemas graves de infra-estrutura, de pessoal e relativo às parcerias. Enquanto isso, as que possuíam condições razoáveis funcionamento apresentaram resultado mais satisfatório.

Dados colhidos pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro<sup>122</sup> sobre o município de Nova Iguaçu apontam que entre os anos de 2000 e 2005 houve um incremento de aproximadamente 9.000 matrículas no Ensino

<sup>122</sup>

Os referidos dados podem ser consultados do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro por meio do seguinte endereço eletrônico: <http://www.tce.rj.gov.br>. Para cada município do Estado do Rio de Janeiro o Tribunal de Contas produz um estudo sócio econômico. No caso da presente dissertação consultou-se o estudo sócio econômico do município de Nova Iguaçu referente aos anos de 2006 e 2009.

Fundamental, aumento de 12 escolas no período (indo para um total de 97), sendo que, no ano de 2005, a rede municipal foi responsável por 40% das matrículas do município no Ensino Fundamental em contraposição à rede estadual com 40% de matrículas e 85 escolas e à rede privada com 20% das matrículas e 146 escolas.

Com relação às taxas de aprovação e distorção idade-série do ano de 2005, salta aos olhos a aprovação quase que total da rede privada o que influenciou em sua baixa distorção idade-série. A rede estadual é a que mais reprova e, por conseguinte a que mais possui distorção idade-série enquanto que o município apresenta um quadro mais equilibrado acentuado somente nos anos finais do Ensino Fundamental.

O ano de 2005 culmina com 8.000 concluintes do Ensino Fundamental o que em relação ao período de 1998 a 2005 representa um queda de 12,3% (TCERJ, 2006, p.42). Desses 8.000 concluintes, cerca de 4.000 são oriundos da rede estadual, cerca de 2.000 são oriundos da rede privada e pouca mais de 1.500 da rede municipal.

Com relação ao período de 2005 a 2008 houve um decréscimo de cerca de 4.000 matrículas no município. A rede municipal apresenta o crescimento de uma escola por ano, o que a leva a, no ano de 2008, ter 101 escolas para absorver 52.880 matrículas no Ensino Fundamental, correspondendo a 40% das matrículas do município. Neste mesmo ano, a rede estadual manteve a quantidade de 85 escolas, atendendo a 50.583 das matrículas do município, o que equivale a 38% do total de matrículas. A rede privada, com 126 escolas, realizou 28.886 matrículas contabilizando 22% do total de matrículas do município.

As taxas de aprovação e distorção idade-série do ano de 2007 que são variáveis que sinalizam a intensidade do fluxo escolar não apresentam mudança significativa. Todavia, em relação à quantidade de concluintes ocorre uma inversão drástica. Segundo o Relatório do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro para o ano de 2009 (TCERJ, 2009, p.41), a quantidade de concluintes varia “de um total de 9.056 em 1998 para 6.409 formados em

2007”, ou seja, uma variação de menos 29%. Entretanto nesse quadro descrito, a rede de ensino do estado mantém sua quantidade de concluintes alcançando quase que o patamar de 5.000. A rede de ensino municipal apresenta um aumento que a coloca próxima aos 2000 concluintes e, a rede de ensino privada despenca para algo em torno de 500 concluintes, quadro oposto ao ano de 2005, quando a rede privada detinha a maioria dos concluintes em relação à quantidade de concluintes da rede municipal .

É interessante chamar a atenção para o fato de que no ano 2000, segundo a Fundação Cide<sup>123</sup>, a população residente no município de Nova Iguaçu foi estimada em torno de 759.261 habitantes (tabela 4.4), sendo que, na faixa etária de 5 a 9 anos estimou-se a quantidade de 72.955 habitantes (tabelas 4.6) e na faixa etária de 10 a 14 anos, 69.173 habitantes (tabelas 4.6) apresentando então o total de 142.128 habitantes em idade de cursar o Ensino Fundamental. Para o ano de 2000, o Município de Nova Iguaçu realizou 151.005 matrículas no Ensino Fundamental (TCERJ, 2006) o que nos leva a crer que já nesse referido ano o atendimento à essa etapa da Educação Básica estava universalizado.

Com uma população residente estimada em 877.689 habitantes (tabela 4.4), uma variação de 111.428 habitantes em relação ao ano de 2000 e sem dados específicos sobre as faixas etárias, é possível supor que o município atenda de forma suficiente à população em idade de cursar o Ensino Fundamental, ou se não, seja apenas levemente deficitário do que diz respeito ao oferecimento dessa etapa da educação básica. Sendo assim o dado exposto tanto pela Secretaria de Educação quanto pelos Estudos Socioeconômicos do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro sobre Nova Iguaçu fazem sentido. Ao que tudo indica, a tímida expansão das redes de ensino no referido município seguem o movimento de sua população residente. Todavia, fica o problema da distribuição da rede pelo espaço do

---

<sup>123</sup>

A antiga Fundação CIDE - **Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro**, órgão vinculado à Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão atualmente compõe a Fundação Centro Estadual de Estatística, Pesquisa e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro. Os dados e colhidos e processados por essa instituição podem ser acessados por meio do seguinte endereço eletrônico: <http://www.ceperj.rj.gov.br/> . Neste parágrafo especificamente utilizou-se dados oriundos do Anuário Estatístico do Estado do Rio de Janeiro – 2008 – Volume 24 – Edição Eletrônica.

município, problema esse apontado por muitos profissionais da educação e que parece se repetir no movimento de implantação e expansão do Programa Bairro Escola.

É possível inferir a partir dos dados veiculados pelo relatório dos Agentes Pedagógicos a impossibilidade de universalização de um modelo de escola de horário integral tal como preconizado pelo Programa Bairro Escola ainda que se possa verificar aumento na aprendizagem<sup>124</sup> dos alunos matriculados nas escolas do horário integral. Todavia, a inversão da quantidade de concluintes onde a rede municipal se torna hegemônica em relação à rede privada parece consolidar um quadro em que o público na educação municipal, seja com a rede estadual ou com a municipal, tende a se fortalecer.

---

<sup>124</sup> É interessante frisar que não se pode colocar a escola de horário integral como causa preponderante do efeito aumento da aprendizagem tendo em vista que o pouco tempo de execução do programa.

## Capítulo 4

### O Programa em prática: o exemplo de três escolas

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a realidade de três escolas inseridas no programa Bairro escola. Após a apresentação de cada uma será feito um cotejamento entre suas realidades e práticas.

As escolas foram indicadas pela Secretaria de Educação como sendo exemplos de funcionamento do horário integral de acordo com os conceitos e princípios do referido programa.

É importante frisar que, apesar da pesquisa de campo nas escolas ter sido realizada no ano de 2009, após a troca do secretário de Educação e de grande parte do quadro de servidores da Secretaria de Educação, as escolas visitadas se estruturaram de acordo com os conceitos e princípios do programa no período compreendido entre os anos de 2006 e 2008. A servidora que sugeriu essas três escolas foi uma das agentes pedagógicas que compunham a coordenação do Programa Bairro Escola na Secretaria de Educação entre os anos de 2006 e 2008.

A realidade da implantação do horário integral em cada escola foi acessada por meio de procedimentos de pesquisa documental e pesquisa de campo. A pesquisa documental se debruçou especificamente sobre documentos escolares que envolvem o horário integral, tais como o projeto político pedagógico, os projetos educativos bimestrais ou semestrais, planejamentos (caderno de planos, planejamentos anuais, semestrais, bimestrais), atas de reunião e documentos de formação. A pesquisa de campo ocorreu por meio de visitas às escolas guiadas pelo coordenador geral de horário integral de cada escola e, em alguns casos, com a presença da diretora da unidade escolar. Durante as visitas ocorreram inúmeras conversas onde aspectos menos evidentes dos documentos puderam ser esclarecidos. Em geral, os atores não se sentiram a vontade para o registro em áudio das entrevistas, sendo então preponderante o procedimento de apresentação de

documentos, espaços e rotinas escolares entremeados de explicações dos atores que trabalham com o horário integral, explicações essas que eram registradas por escrito.

Na prática, a chamada educação integral, em Nova Iguaçu, se estrutura por meio da articulação entre horário complementar e educação escolar ou horário regular. O horário complementar consiste em um tempo em que o aluno permanece sobre a responsabilidade da escola, mas, não necessariamente no espaço da escola. Esse horário ocorre todos os dias da semana, com duas atividades por dia, cada qual com uma hora de duração.

Sendo assim, o horário integral materializa-se por meio da confluência de diversas atividades educativas, em especial as oficinas de esporte, aprendizagem e cultura, tendo por finalidade, desenvolver, ampliar potencializar as dimensões humanas (cognição, ética e estética, social e biofísica, acrescido ainda da relação como o território e desenvolvimento do senso de pertencimento) tal como preconizadas pelos documentos *Bairro-Escola: Fazendo de Nova Iguaçu uma cidade educadora* e *Bairro-Escola: Fazendo de Nova Iguaçu uma cidade educadora*.

A estrutura do presente capítulo compreende a apresentação da realidade de cada escola de horário integral visitada e culmina com o cotejamento dessas realidades.

#### **4.1 – Escola Municipal Meninos de Deus**

A Escola Municipal Meninos de Deus localiza-se na Unidade Regional de Governo Centro, especificamente no bairro da Prata. É próxima à Via Dutra e à divisa com o Município de Belford Roxo.

A imagem<sup>125</sup> abaixo ajuda a visualizar melhor a localização geográfica da escola. No número 1 temos a escola com uma grande quadra coberta a sua frente. O número 2 indica o espaço mais próximo à via Dutra, distando daquela apenas alguns metros. O número 3 indica a Igreja Católica de Santo Antonio da Prata, um dos parceiros da escola em questão. O Número 4 indica o espaço mais próximo à divisa com o município de Belford Roxo.



A implementação do horário integral nesta escola estava programada para acontecer no início do ano de 2007. Todavia, ao longo desse ano as atividades da referida unidade escolar foram interrompidas devido à necessidade de obras infra-estruturais de reforma e expansão. Deste modo, as atividades do horário integral se iniciaram somente no ano de 2008, contando

<sup>125</sup>

A imagem em questão foi colhida por meio do Google Maps, que pode ser definido como um serviço de busca e visualização de mapas e imagens de satélite da terra veiculado pela empresa Google. As marcas em vermelho foram produzidas a partir de programa de edição de imagem. O Serviço Google Maps pode ser acessado por meio do seguinte endereço eletrônico: <http://maps.google.com.br/>.

com os seguintes parceiros: Igreja Católica da Prata, Igreja Batista da Prata e Assembléia de Deus Nova Filadélfia.

Ao chegar à unidade escolar os seguintes documentos foram disponibilizados para consulta: Projeto Político Pedagógico, Perguntas e respostas sobre o Horário Integral, Metas para 2008 e 2009, Planejamentos Coordenador Geral e Aprendizagem, Projeto de Alfabetização, Registros de Avaliação, Planejamentos das Oficinas de Aprendizagem e Grade de horário do horário integral.

Segundo seu Projeto Político Pedagógico, a educação se constitui como um processo que contempla

“um tipo de ensino e aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução de saberes “cristalizados” e desemboque em um processo de produção e de apropriação [...] que o cidadão torne-se crítico e que exerça a sua cidadania, refletindo sobre as questões sociais e buscando alternativas de superação da realidade” (p.6)

No bojo deste conceito de educação, o mesmo documento posiciona a educação integral como um elemento capaz de provocar “melhoria da qualidade social da educação” (p.7), tendo como horizonte a promoção de “uma cidadania participativa dentro e fora da escola” (p.8) tal como sinaliza o documento de formação *Bairro-Escola: Fazendo de Nova Iguaçu uma cidade educadora* e *Bairro-Escola: Fazendo de Nova Iguaçu uma cidade educadora*.

Com relação à estrutura e funcionamento do horário integral, o coordenador geral e o coordenador de aprendizagem da unidade escolar elaboraram um documento contendo quinze perguntas com suas respectivas respostas cuja função era orientar os responsáveis, em particular os parceiros, as reuniões de conselho bairro escola, o coletivo de educação integral e reuniões com responsáveis.

As perguntas do referido documento podem ser divididas em três grupos, o primeiro grupo tematiza questões de natureza burocrática, abrangendo processos de ingresso, agrupamento e controle de frequência dos alunos que irão participar do horário integral. O segundo grupo toma por tema as atividades do horário integral e se propõem a responder o que são as atividades, por quem e como são realizadas e, como se dá o acesso ao espaço quando esse não é a própria escola. O terceiro grupo é composto de questões soltas e visam responder dúvidas mais gerais sobre o horário integral.

Para integrar o horário integral da escola a criança ou adolescente precisa estar regulamente matriculado na unidade escolar e a participação é firmada entre unidade escolar e responsável do aluno por meio de um documento chamado termo de adesão<sup>126</sup>. É facultado às crianças com necessidades especiais e crianças que participam do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil<sup>127</sup> (PETI) participar do horário integral sem nenhuma restrição. No caso dessas últimas, sua frequência será encaminhada para a equipe do PETI, tendo em vista a manutenção de sua bolsa.

Uma vez matriculado no horário integral, o aluno é encaminhado a um grupo. Tal como consta no documento<sup>128</sup> *Horário integral – Proposta metodológica para 2007*, o agrupamento dos alunos para o horário integral é organizado por meio de quatro grupos e o critério de composição se dá em função da faixa etária dos alunos. Entretanto essa unidade escolar formou os grupos de acordo com as turmas do horário regular frequentadas pelas crianças. Deste modo, obteve-se a seguinte estrutura na unidade escolar em questão: Turma A<sup>129</sup>: 1ª, 2ª e 3ª etas<sup>130</sup> pas; Turma B: 3ª e 4ª Séries; Turma C: 5

---

<sup>126</sup> Documento firmado entre a escola e responsável onde este toma ciência do modo de funcionamento do programa e aderi ao mesmo.

<sup>127</sup> Programa vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome que possui como principal objetivo retirar crianças e adolescentes de até 16 anos de práticas de trabalho formal ou informal, exceto na condição de Aprendiz. Mais informações sobre este programa podem ser obtidas por meio do acesso ao seguinte endereço eletrônico: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/peti>.

<sup>128</sup> Documento analisado no capítulo 2.

<sup>129</sup> Estrutura de turmas consta com mais detalhes no capítulo 3.

<sup>130</sup> O Município de Nova Iguaçu organiza os três primeiros anos do primeiro segmento do Ensino Fundamental segundo o regime de ciclos, daí o uso do termo etapa. Os dois últimos anos do primeiro segmento do Ensino Fundamental são organizados segundo o regime de séries.

<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> Séries; Turma D: 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> Séries. A frequência ao horário regular e ao horário complementar é controlada de modo integrado, de modo que a falta em um dos dois horários implica em falta no dia inteiro. E, em caso de infreqüência somente no horário integral, essa é tratada tal como a infreqüência no horário regular<sup>131</sup>.

Para as turmas A e B, as atividades do horário complementar serão oferecidas em uma grade fixa e sem alternativas para o aluno. A cada bimestre será trabalho uma atividade específica por oficina. A princípio, tem-se as seguintes atividades propostas: Contação de historias, artes plásticas, música, jogos populares, atividade rítmicas, jogos de quadra, roteiros de pesquisa, informática, leitura.

Para as turmas C e D, as atividades terão um ano de duração, serão escolhidas pelos alunos por meio do preenchimento de formulário de inscrição e de um formulário de grade horária em branco para que ele possa montar seu planejamento individual. Para essas turmas, as atividades serão oferecidas em parceria com entidades locais o que, por conseguinte, irá influenciar nas opções de atividades disponíveis para os alunos. É obrigatório que o aluno se inscreva para uma atividade de cada tipo de oficina (cultura, esporte e aprendizagem). Para cada oficina é possível ainda escolher uma segunda opção de atividade para a qual o aluno será encaminhado em caso de a primeira não ter vaga.

As atividades das oficinas ocorrem em espaços próximos à escola. É interessante frisar que tanto o coordenador geral quanto o coordenador de aprendizagem reconhecem que o uso desses espaços se dá em função do pouco espaço das escolas frente ao projeto de ampliação da jornada escolar,

---

<sup>131</sup> De acordo com o projeto Combate à Evasão Escolar, resultado de termo de compromisso firmado entre o Ministério Público, a Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu e os Conselhos Tutelares do município de Nova Iguaçu, os professores das escolas públicas do município de Nova Iguaçu deverão detectar alunos que apresentem dez faltas consecutivas ou alternadas em um bimestre, sem que os pais compareçam à escola para justificar suas ausências. Depois de notificada pelos professores, a direção da unidade escolar tenta o retorno dos alunos em cinco dias. Caso não ocorra o retorno, os alunos são encaminhados para o Conselho Tutelar, através Ficha de Comunicação de Aluno Infreqüente (Ficai) preenchida pela diretora. O Conselho Tutelar então fica encarregado de realizar visitas domiciliares tendo em vista o restabelecimento da freqüência escolar.

todavia, em consonância com o programa, afirmam também o possível caráter pedagógico derivado do trânsito de crianças e jovens pelo bairro e espaços da comunidade, possibilitando o envolvimento dessa no projeto educacional da cidade.

Esse trânsito ou mobilidade tal como denominado pelo programa, ocorre de forma diferenciada de acordo com as turmas. Para os grupos A e B é disponibilizado um agente educador que, além de executar as oficinas realiza o trânsito da escola ao espaço parceiro e do espaço parceiro à escola. Esses agentes são estudantes universitários ou estudantes do curso de formação de professores modalidade normal em nível de Ensino Médio. É interessante frisar que apesar do trânsito ou mobilidade ser pensado como ação e tempo pedagógico, não foi encontrado nenhum documento na unidade escolar que evidencie esse caráter. Para os grupos C e D são dispensados os agentes educadores durante o trânsito, a partir da contrapartida de que os responsáveis assinem um termo de responsabilidade atestando ciência do fato. Desse modo, essas turmas não experimentam o horário intermediário na escola, reservado para os grupos A e B.

O horário intermediário pelo qual passam os grupos A e B consiste no horário entre o turno regular e o turno complementar. Configura-se como o período em que se realiza o almoço e as atividades de higiene pessoal tal como o banho e a escovação dos dentes. Realizam-se ainda atividades de lazer, relaxamento e descanso.

Ainda nos grupos A e B, são realizadas atividades específicas tal como trabalhos escolares que os alunos deveriam realizar em casa. O “dever de casa” ou “trabalho de casa” somente será proposto pelos professores às sextas-feiras sendo o horário complementar deste dia destinado a sua realização posto que a oficina de aprendizagem possui o caráter de reforço e aprofundamento dos conteúdos trabalhados em sala de aula durante o horário regular. Com relação à quantidade de refeições realizadas na unidade escolar, a coordenação do horário integral esclarece que estas serão no número de

cinco, a saber: café da manhã, lanche das 10 horas, almoço e dois lanches da tarde.

O horário integral se organiza de acordo com a grade horária a seguir coadunada com o horário regular.

|         | Horário | A1                  | A2      | A3      | B1      | B2      |
|---------|---------|---------------------|---------|---------|---------|---------|
| Segunda | H1      | I.L. <sup>132</sup> | Aprend. | Aprend. | Esporte | Esporte |
|         | H2      | Aprend.             | I.L.    | Esporte | Aprend. | I.L.    |
| Terça   | H1      | Esporte             | Aprend. | Aprend. | Cultura | Cultura |
|         | H2      | Aprend.             | Esporte | Cultura | Aprend. | Aprend. |
| Quarta  | H1      | Cultura             | I.L.    | Esporte | Aprend. | I.L.    |
|         | H2      | Aprend.             | Cultura | I.L.    | Esporte | Esporte |
| Quinta  | H1      | I.L.                | Esporte | Aprend. | Cultura | Aprend. |
|         | H2      | Esporte             | Aprend. | Cultura | I.L.    | Aprend. |
| Sexta   | H1      | Cultura             | Aprend. | I.L.    | Aprend. | Cultura |
|         | H2      | Aprend.             | Cultura | Aprend. | I.L.    | Aprend. |

Em cada turno realizam-se duas atividades, H1 corresponde à primeira e H2 corresponde à segunda. Sendo assim, um dia de atividades corresponde a um turno de horário regular, seguido do horário intermediário, acrescido de duas atividades (cada qual com aproximadamente 1h) realizadas no horário complementar.

A implementação do horário integral no ano de 2008 foi guiada por um conjunto de metas que ao longo do referido ano se materializaram como projetos educativos da unidade escolar ou, ao menos, foram objeto de registro nos cadernos de planejamento dos coordenadores do horário integral e seus estagiários. Entre as metas pode-se citar o estabelecimento de resultados

<sup>132</sup> Sigla que designa Incentivo à leitura e corresponde às atividades do Projeto de Incentivo à Leitura e Produção Textual tal como explicado no capítulo 3.

concretos de aprendizagem acompanhados constantemente por meio de avaliação individual do aluno, diálogo com estagiários e professores do horário regular, realização de projeto específico para dar conta de dificuldades com relação à Alfabetização, preocupação com articulação entre os atores e espaços das oficinas e os professores e a sala de aula e, por fim, acompanhamento e proposição de encaminhamento para alunos faltosos.

#### **4.2 – Escola Municipal Heitor Dantas**

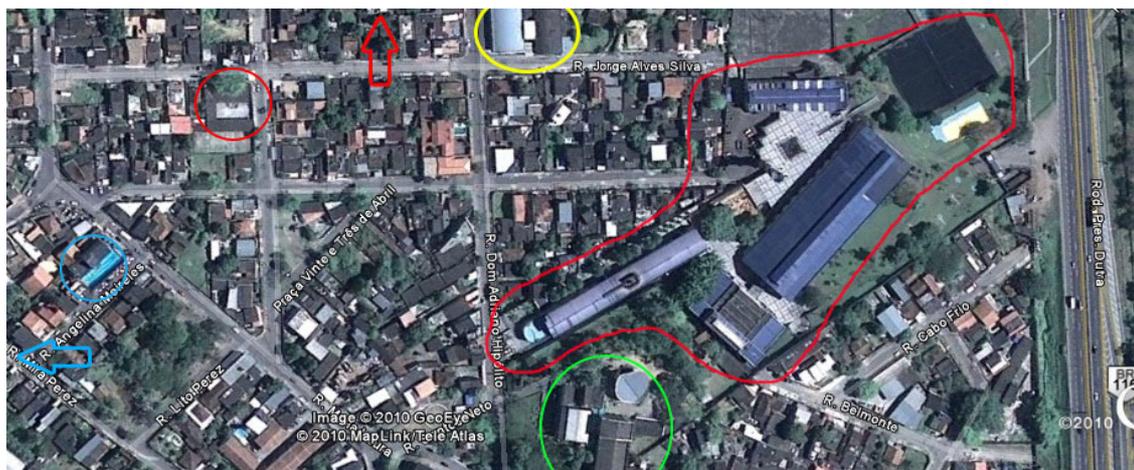
A Escola Municipal Heitor Dantas também localiza-se na Unidade Regional de Governo Centro, no bairro Moquetá, um bairro que fica mais próximo ao centro político e comercial do município de Nova Iguaçu o que, por conseguinte, faz com que esse bairro disponha de mais equipamentos urbanos.

A imagem<sup>133</sup> abaixo permite uma visualização panorâmica da área do bairro escola de Moquetá e seus equipamentos urbanos. Envolto em um círculo vermelho pode-se ver a Escola Municipal Heitor Dantas. No extremo lado direito da imagem pode-se ver a Rodovia Presidente Dutra e, próximo a ela, com um contorno vermelho, a grande estrutura do Serviço Social do Comércio (SESC) de Nova Iguaçu. Ao lado do SESC, com um contorno verde pode-se ver o Centro de Formação da Arquidiocese de Nova Iguaçu (CENFOR). Na extremidade superior da imagem, recebendo um contorno circular amarelo, pode-se ver uma das quatro escolas que oferece o Ensino Médio Modalidade Normal no município de Nova Iguaçu. A seta vermelha indica a direção onde se encontra o Quartel do Corpo de Bombeiros e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – campus Nova Iguaçu que, à época da pesquisa de campo, estava em fase final de conclusão das obras de suas instalações. Na

---

<sup>133</sup> A imagem em questão foi colhida por meio do Google Maps, que pode ser definido como um serviço de busca e visualização de mapas e imagens de satélite da terra veiculado pela empresa Google. As marcas em vermelho, amarelo, azul e verde foram produzidas a partir de programa de edição de imagem. O Serviço Google Maps pode ser acessado por meio do seguinte endereço eletrônico: <http://maps.google.com.br/>.

extremidade esquerda da imagem, pode-se ver com um contorno circular azul, a academia de musculação que consta como uma das instituições parceiras da escola e, ao seu lado, a seta azul indica a região mais central em termos políticos e econômicos do município.



O horário integral da Escola Municipal Heitor Dantas organiza-se por meio das seguintes parcerias: uma igreja evangélica, uma igreja católica, uma academia de musculação e SESC. É interessante frisar que de todas as instituições parceira pesquisadas, o SESC foi a único que não só cedeu espaço mas, equipamentos, pessoal e conhecimento, isto é, o SESC disponibilizou atividades para compor o quadro de atividades do horário complementar do horário integral.

A unidade escolar disponibilizou os seguintes documentos para consulta: Projeto Político Pedagógico, Planos de gestão, Grade de Atividades do Horário Integral, Projeto educativo para trabalho específico com alfabetização.

O Projeto Político Pedagógico da presente escola não faz menção ao horário integral, todavia os coordenadores do horário integral da escola falaram que o mesmo estava em processo de reelaboração quando de nossa visita. Os coordenadores do horário integral apresentaram ainda uma ata de reunião

onde consta como pauta a reformulação do projeto político pedagógico na perspectiva da educação integral.

A estrutura e funcionamento do horário integral se apoiam nos planos de gestão encontrados na unidade escola: plano de gestão da direção, plano de gestão do coordenador político pedagógico<sup>134</sup> e plano de gestão integrado do coordenador político pedagógico e da direção.

No âmbito desses planos a escola é definida ainda como uma “organização sistêmica aberta, isto é, em um conjunto de elementos que interagem e se influenciam mutuamente”. A concepção de educação que a norteia, entende o ser humano de forma integral e se coloca como promotora de desenvolvimento integral considerando os diversos aspectos do ser humano relacionados de forma equilibrada e harmoniosa.

O conjunto dos planos para a questão da integração e articulação dos tempos da escola tem como objetivo suprir as lacunas em termos de alfabetização e formação de sujeitos da leitura e escrita.

As atividades do horário complementar se configuram tal como a grade a seguir expõe:

|                | <b>Horário</b> | <b>A1 Manhã</b>                    | <b>B1 Manhã</b>           | <b>A2 Tarde</b>                   | <b>B2 Tarde</b>          |
|----------------|----------------|------------------------------------|---------------------------|-----------------------------------|--------------------------|
| <b>Segunda</b> | <b>H1</b>      | Acom. Ped.<br>Matemática /<br>I.E. | Esporte /<br>I.E.         | Acom. Ped.<br>Matemática<br>/I.E. | Esporte /<br>I.E.        |
|                | <b>H2</b>      | Esporte/                           | Acom. Ped.<br>Matemática/ | Esporte/                          | Acom. Ped.<br>Matemática |

---

134

O cargo de Coordenador político-pedagógico corresponde ao cargo de Coordenador geral do horário integral. A mudança terminológica se deu junto com a mudança de secretários de educação entre o primeiro e o segundo mandato do prefeito reeleito. O termo reforça duas dimensões do coordenador de horário integral pouco trabalhadas durante os anos de 2006 a 2008, a saber: articulação do horário regular e horário integral e, confecção e execução do projeto político pedagógico das escolas.

|               |           |                                    |                                    |                                    |                                    |
|---------------|-----------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
|               |           | I.E.                               | I.E.                               | I.E.                               | /I.E.                              |
| <b>Terça</b>  | <b>H1</b> | Cultura /I.C.                      | Esporte /H.D.                      | Cultura / I.C.                     | Esporte /<br>Academia              |
|               | <b>H2</b> | Esporte /H.D.                      | Cultura/ I.C.                      | Esporte/ H.D.                      | Cultura/ I.C.                      |
| <b>Quarta</b> | <b>H1</b> | Esporte/ Sesc                      | Cultura/<br>I.E.                   | Esporte/ Sesc                      | Cultura/<br>I.E.                   |
|               | <b>H2</b> | Cultura/<br>I.E.                   | Esporte/ Sesc                      | Cultura/<br>I.E.                   | Esporte/ Sesc                      |
| <b>Quinta</b> | <b>H1</b> | Cultura/I.C.                       | Esporte/H.D.                       | Cultura/I.C.                       | Esporte /<br>Academia              |
|               | <b>H2</b> | Esporte/H.D.                       | Cultura/I.C.                       | Esporte/H.D.                       | Cultura/I.C.                       |
| <b>Sexta</b>  | <b>H1</b> | Acom. Ped.<br>Letramento /<br>I.E. | Cultura/Sesc                       | Acom. Ped.<br>Letramento /<br>I.E. | Cultura/Sesc                       |
|               | <b>H2</b> | Cultura/Sesc                       | Acom. Ped.<br>Letramento /<br>I.E. | Cultura/Sesc                       | Acom. Ped.<br>Letramento /<br>I.E. |

#### 4.3 – Escola Municipal Ruy Afrânio Peixoto

A Escola Municipal Ruy Afrânio Peixoto localiza-se no centro da Unidade Regional de Governo de Miguel Couto. Tal como a imagem<sup>135</sup> a seguir permite visualizar, a unidade escolar no círculo vermelho ocupa um quarteirão e localiza-se ao lado de uma escola que oferece o Ensino Médio na modalidade Normal (quadrado vermelho). O círculo azul sinaliza a Praça do DPO (praça

<sup>135</sup> A imagem em questão foi colhida por meio do Google Maps, que pode ser definido como um serviço de busca e visualização de mapas e imagens de satélite da terra veiculado pela empresa Google. As marcas em vermelho, verde e azul foram produzidas a partir de programa de edição de imagem. O Serviço Google Maps pode ser acessado por meio do seguinte endereço eletrônico: <http://maps.google.com.br/>.



Apesar da quantidade elevada de visitas que realizamos na unidade escolar, esta não apresentou nenhuma documentação escolar da qual se possa derivar um imagem específica da realidade do seu horário integral. Todavia, tanto a coordenadora geral do horário integral quanto a coordenadora de aprendizagem concederam rápidos momentos de diálogo a partir dos quais se pode ter uma idéia vaga sobre o horário integral da unidade escolar. Merece destaque o relato da diretora adjunta, que exerceu o cargo de coordenadora geral do horário integral desde o ano de 2006 até o ano de 2008. O referido relato foi de importância singular para entender o processo de expansão do Programa Bairro Escola a partir do segundo semestre do ano de 2006. O relato iluminou alguns fatores-chave no processo de implementação e execução do horário integral.

A diretora narra que no início, a quantidade de adesões era muito grande e a quantidade de parceiros também. Todavia, a quantidade de pessoal era insuficiente diante da complexidade do programa. Isso fez com que a quantidade de parceiros diminuísse. Concomitantemente a isso, o conjunto de promessas que o prefeito fez aos parceiros não foram cumpridas. Promessas do tipo: obras e reformas, custeio de contas de bens e serviços urbanos ou simplesmente a manutenção de materiais ordinários relativos ao uso cotidiano dos espaços tal como sabão, papel higiênico e matérias de limpeza.

A quantidade de adesões de alunos foi maior do que a quantidade de parcerias estabelecidas comportava e o resultado foi um primeiro momento de desordem. Havia grande quantidade de adesões para poucos espaços parceiros e quantidade insuficiente de pessoal para trabalhar<sup>136</sup>. Essa foi a realidade da escola no ano de 2007.

---

<sup>136</sup> É interessante chamar atenção para o fato de que a expressão “quantidade insuficiente de pessoal para trabalhar” não designa necessariamente poucas pessoas para a demanda de trabalho do horário integral uma vez que a proximidade com a escola de Ensino Médio Modalidade Normal proporciona à escola em questão quantidade razoável de estudantes com interesse em realizar estágio nas séries iniciais do ensino fundamental. O grande problema era a falta de pessoas para coordenar – limite imposto tanto ao coordenador geral quanto ao coordenador de aprendizagem que não podiam estar em vários espaços ao mesmo tempo. Problema esse que com o mecanismo de controle de matrículas fica minorado.

No ano de 2008, expõe a diretora, a coordenação do horário integral “abre inscrições para o horário integral”, com quantidade limitada de vagas. O mecanismo de controle de adesões permitiu equilibrar a situação. Em grande parte, fatores como, o grande espaço da escola e a proximidade com uma Escola de Ensino Médio Modalidade Normal fizeram como que mecanismo de controle de adesões surtisse efeito positivo. Ao contrário das outras escolas vizinhas que, ainda que localizadas no centro da região de Miguel Couto, não dispunham de espaço físico ou mesmo de condições infra-estruturais.

Deste modo, a diretora adjunta da Escola Municipal Ruy Afrânio Peixoto, a partir de seu relato, possibilitou o vislumbre de possíveis chaves de entendimento para o resultado positivo da implantação com sucesso do horário integral nas três escolas visitadas. De acordo com a avaliação da Secretaria de Educação elas teriam conseguido por em prática o conceito de educação integral do Programa Bairro Escola na forma de escola de horário integral. Tais chaves ficam mais evidentes quando se compara a realidade das escolas.

#### **4.4 – Comparando as três escolas**

Com relação ao mecanismo de controle de adesões, a Escola Municipal Meninos de Deus lança mão do mesmo artifício de controle tal como expressa seus coordenadores de horário integral e tal como pode se depreender de sua quantidade de matrículas para o ano de 2008, onde na escola como um todo tem-se 574 alunos matriculados e no horário integral, apenas 113, o que corresponde a aproximadamente 20% do total. Para o ano de 2008, a Escola Municipal Ruy Afrânio Peixoto teve um total de matrícula de 661 alunos dos quais somente 178 aderirão ao horário integral, o que corresponde à aproximadamente 27% do total de alunos matriculados na unidade escolar.

A Escola municipal Heitor Dantas não apresentou dados sobre quantidade de alunos matriculados e alunos que aderiram ao horário integral entretanto, é possível perceber que esse controle é mais brando e isso pode

ser relacionado a dois fatores: primeiro, a referida escola localiza-se a metros de uma escola de Ensino Médio Modalidade Normal e tem ainda nas proximidades uma outra escola que também oferece essa modalidade de ensino. A proximidade com das Escolas de Ensino Médio Modalidade Normal proporciona quantidade farta de estagiários para realização das atividades do horário de mobilidade e oficina de aprendizagem. Segundo, destaca-se na Escola Municipal Heitor Dantas a quantidade de parcerias e, em especial, a parceria com SESC que, além de disponibilizar o espaço, disponibiliza pessoal, materiais e executa a atividade.

Com relação aos espaços, o espaço de cada uma das três escolas foge totalmente à realidade dos espaços escolares do município de Nova Iguaçu. Duas delas foram recém reformadas e a outra possui um amplo espaço.

As três escolas mostraram atitudes receosas com relação às parcerias e ao trânsito pelo bairro. A que demonstrou menos receio foi a Escola Municipal Heitor Dantas. É provável que esse receio menor seja devido a própria história da escola, uma escola que foi construída pela comunidade, posteriormente municipalizada e que manteve os laços com a comunidade. Nas duas outras escolas o receio coadunado com o movimento de rarefação das parcerias mudou completamente a feição do horário integral, tornando este predominantemente intra-escolar. Essa solução, não seria universalizável no município de Nova Iguaçu visto que a maioria das escolas tem espaços exíguos.

Paradoxalmente, o que pudemos perceber, foi que a escola de horário integral do município de Nova Iguaçu produz efeitos positivos quando os elementos específicos que caracterizam o seu horário integral, derivados do conceito de educação integral do Programa Bairro Escola, são anulados ou minimizados. A visita às três escolas visitadas mostrou que as mesmas viveram grandes problemas com relação às parcerias, ao trânsito entre as escolas e os locais parceiros e à gestão intersetorial.

Todavia, com base nos depoimentos dos profissionais e na observação das escolas, pareceu-nos que o horário integral produziu efeitos positivos nas

escolas. Os elementos que parecem ter mais contribuído para isso são a quantidade maior de tempo para alguns alunos, o tempo integral para alguns profissionais, a quantidade maior de pessoal para promover mais aprendizagens, e a quantidade maior de materiais e recursos pedagógicos.

É interessante frisar que as três escolas pesquisadas desenvolviam projetos de alfabetização e formação de leitores e escritores para os seus alunos. É inegável que nas três escolas pesquisadas havia profissionais extremamente interessados em fazer a escola funcionar, em articular os diversos pontos, espaços e tempos do cotidiano escolar. Esses profissionais, diante do maior tempo e quantidade de recursos e, dispendo de condições favoráveis, realizaram um trabalho que foi reconhecido com sendo de qualidade pela secretaria de educação e por avaliações externas tal como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No geral, o resultado do IDEB da rede municipal de Nova Iguaçu cresceu apenas três décimos, apresentando no ano de 2007 o valor 3,9. Entretanto, ao indagar acerca do resultado de cada escola da rede, emergem inúmeras questões sobre o impacto destas políticas, seus resultados, desempenho e, sobretudo, sobre a influência das opções teóricas destas políticas na sua elaboração, implementação e execução no que diz respeito a gerar sim ou não mais qualidade na educação formal oferecida pela escola.

De 101 escolas que participaram do IDEB no ano de 2007, 75 funcionavam em jornada regular enquanto que 26 em jornada ampliada no âmbito do Programa Bairro-Escola. A primeira escola do município ficou com pontuação de 5.3 e funciona com jornada regular. Todavia, se verificarmos a quantidade de escolas de jornada regular acima da média do município, ou seja, com nota maior ou igual a 4.0 teremos 29 escolas o que corresponde a 38% da quantidade total de escolas regulares. Das escolas com jornada ampliada teremos 16, correspondendo a 64% do seu total de escolas acima da média do município. Ou seja, é possível afirmar que as escolas de horário integral do Programa Bairro Escola apresentam maior desempenho em avaliações externas e objetivas do tipo IDEB. Todavia não se pode afirmar o

que desempenho em termos de desenvolvimento apresentado pelas escolas de horário integral seja todo efeito das propriedades e atributos essenciais que caracterizam o Programa Bairro Escola, em grande parte, devido ao seu pouco tempo de execução e a existência de dados que viabilizem o estabelecimento de nexos causais entre a causa Programa Bairro Escola e o efeito desenvolvimento da educação no município e nas escolas de tempo integral.

Deste modo, ficou claro que o modelo de tempo integral subjacente ao Programa Bairro Escola é extremamente frágil. Sua efetivação com base em parcerias parece muito difícil. As informações apresentadas neste capítulo minam a idéia de que é possível dobrar o tempo de permanência dos alunos sob a responsabilidade da escola, sem a criação de novos espaços escolares, e de novos cargos docentes, mesmo que se possa contar com alguns espaços da comunidade e com outros tipos de profissionais responsáveis pelas atividades.

## **Conclusão**

Em linhas gerais, o conjunto de categorias mobilizadas pelos documentos do Programa Bairro Escola ou por suas citações parecem se organizar tal como uma equação, segundo a seguinte forma enunciativa: diante das grandes e profundas mudanças da contemporaneidade, as sociedades passam a posicionar a informação e o conhecimento como elementos centrais de seus processos de sociabilidade, subjetivação e criação de valor, tal mudança provoca um descompasso entre as instituições escolares, sua forma, conteúdo e modo de operar e a sociedade como um todo, o referido descompasso constitui o que se convencionou chamar de crise da instituição escolar para o qual se colocou como alternativa, o modelo da cidade educadora enquanto realização do princípio da educação permanente.

Entretanto, no âmbito da noção de bairro escola, o conceito de cidade educadora verte-se em uma solução técnica ou tal como chamado pelos dos

documentos da Associação Cidade Escola Aprendiz, uma tecnologia social de baixo custo.

Seguindo então o caminho aberto por uma apropriação parcial e abstrata do conceito de cidade educadora, o bairro escola se configura como uma grande escola sem sala de aula, tendo por base, obviamente, uma perspectiva de educação comunitária.

Desta forma, o bairro escola seria a materialização de uma noção de educação comunitária cujo principal elemento mobilizador seria a constatação dos limites da instituição escolar em atender ao aumento das demandas sociais por ampliação das funções tipicamente escolares no âmbito do que vem sendo nomeado como Sociedade do conhecimento e da Informação. Tal limite é explicado como sendo derivado da própria natureza da escola, o que implica de forma radical a sua superação ou reforma.

A proposta da noção de bairro escola toma forma a partir dos seguintes princípios: 1 – “A educação não se restringe à escola. É a escola que está contida na educação.”; 2 – “a escola deixa de ser o único espaço educativo, para se tornar catalisadora e articuladora de muitas outras oportunidades de formação” e; 3 – “envolvendo múltiplos espaços e atores”

Tais fragmentos permitem inferir que, para os formuladores do bairro escola, se a forma escolar de educação foi hegemônica e por isso foi confundida com os processos educativos como um todo, em sentido amplo, hoje tal relação de identidade é insustentável, o que, por conseguinte, desloca a escola, seus saberes e seus atores do centro dos processos educacionais, fazendo com que o limite entre o formal e o informal na educação, o escolar e o não escolar percam precisão. Daí a necessidade de ampliar os espaços e atores responsáveis pelo ato de educar.

Deste modo, fica evidente que o que vem sendo denominado de bairro escola e aplicado na prefeitura de Nova Iguaçu consiste em uma tecnologia social de baixo custo cujo objetivo é promover integração entre a escola e comunidade por meio de uma noção de educação comunitária permeada por

uma noção de educação integral. Essa noção em primeira instância, consiste em uma proposta de alternativa à crise da instituição escolar diante da sociedade da informação e do conhecimento.

A adoção da noção bairro escola como política pública do município de Nova Iguaçu, deriva do intento, do governo eleito em 2005, de implementar uma política que articulasse diversos setores de governo em torno da educação, em especial da educação integral em tempo integral, tendo em vista a superação dos diversos problemas sociais e históricos que afligem o município. Entretanto, o referido intento esbarrou no limite do orçamento insuficiente para dobrar o tempo de permanência do aluno na unidade escolar. Daí a noção de bairro escola ser posta como a solução que permitiria a construção e execução de um modelo de educação integral em tempo integral no qual o tempo de permanência do aluno na unidade escolar não é dobrado, mas sim, o tempo de responsabilidade da escola sobre o aluno.

Os rudimentos do modelo citado acima podem ser encontrados no programa de governo, quando o prefeito, ainda candidato (nas eleições municipais do ano de 2004), sinaliza os elementos basilares sobre os quais ira se erigir o Programa Bairro Escola, a saber: gestão intersetorial por meio de parcerias, concepção de educação integral e concepção de educação comunitária.

O primeiro ano de governo (ano de 2005), por sua vez, caracteriza-se por ser palco de um grande movimento de tensão teórico conceitual onde, apesar do município contratar a assessoria ou consultoria e, por conseguinte, institucionalizar a relação com o instituto Paulo Freire que trabalha especificamente com o conceito de educação cidadã, os conceitos que se tornam preponderantes são os conceitos de bairro escola e educação integral. O primeiro, derivado da Associação Cidade Escola Aprendiz, apresentando-se como uma tecnologia social de promoção de educação comunitária com baixo custo e, o segundo conceito, apontando para um tipo de educação integral que contempla as diversas dimensões do ser humano, com a ação articulada de

diversos setores, sendo por isso chamada de multisetorial (CENPEC, 2006, p. 9).

Deste modo, o Programa Bairro Escola é implementado no início do ano de 2006 com um projeto piloto na região de Tinguá, logo sendo expandido para a região de Miguel Couto. A escola de horário integral tal como proposta pelo programa configurou-se como uma escola de responsabilidade integral, uma escola cujo horário integral se realiza pela permanência do aluno sob a responsabilidade da escola em tempo integral, contando com espaços parceiros distribuídos pelo bairro onde a escola se situa para que as atividades do turno complementar pudessem ser realizadas. Ou seja, um horário integral sem efetiva ampliação do espaço escolar e sem efetiva ampliação do quadro de professores do município uma vez que grande parte do pessoal destinado ao trabalho com a escola de horário integral compunha-se de estagiários e profissionais contratados.

Os anos de 2007 e 2008 são destinados a consolidar e expandir no sentido de universalizar a escola de horário integral. Também são implementados um conjunto de medidas que ajudaram a consolidar e dar sustentação ao projeto de educação do Programa Bairro Escola, tal como o Sistema Municipal de Educação e o Plano Municipal de Educação.

Os dados veiculados pela Secretaria Municipal de Educação coadunados com dados oriundos dos estudos socioeconômicos realizados pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro acrescidos dos dados oriundos do Anuário Estatístico da Fundação Cide – Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro sinalizam que a educação municipal em conjunto avançou em termos de qualidade. A quantidade de matrículas na rede municipal segue a tendência das redes estadual e privada, isto é, decresce. Todavia, ao passo que a rede privada apresenta queda aguda na quantidade de concluintes e a rede estadual a mantém, a rede municipal aumenta significativamente o seu número de concluintes do Ensino fundamental. A rede municipal apresenta ainda um aumento de uma unidade escolar por ano, aumento ligeiro nas notas

apresentadas em provas padronizadas aplicadas pelo Ministério da Educação e aumento ligeiro na quantidade de professores do município.

É possível concluir que alguns avanços são derivados do Programa Bairro Escola, ainda que tais avanços sejam insuficientes diante da realidade e demandas educacionais do município. Todavia, quando se analisam os resultados da aprendizagem, tais como notas em avaliações padronizadas ou quantidade de concluintes é impossível supor o bairro escola como causa desses resultados posto que as políticas e práticas que geram tais resultados precisam de um tempo médio para surtir efeito e, neste sentido, o Programa Bairro Escola possui pouco tempo de execução.

Por outro lado, segundo os dados veiculados pela secretaria de educação, as propriedades e atributos que caracterizam essencialmente o Programa Bairro Escola parecem muito mais funcionar como obstáculo do que como fator gerador de sucesso. Seguindo este viés interpretativo e considerando o nível da gestão do programa, o modelo de gestão intersetorial, envolvendo inúmeros atores e instituições em torno da prática educativa parece ter ignorado que os pactos e acordos a partir dos quais a intersectorialidade se materializa não mudaram a lógica de operar, a burocracia ou o tempo de cada um dos atores ou instituições envolvidos no programa. A despeito do pacto realizado oficialmente, este é inviabilizado na medida em que as verbais oriundas de cada ator ou instituição são liberadas em momentos distintos e possuem formas distintas de consumação e prestação de contas e os editais para contratação de pessoal possuem agenda e tempo de contratação diferentes.

Ao nível da realidade das unidades escolares a referida incongruência ensejada pela gestão intersectorial é reproduzida na medida em que cada um dos atores que vão executar suas oficinas o fazem de acordo com a orientação dos atores ou instituições do qual fazem parte. E deste modo, é comum a unidade escolar ter o horário integral paralisado em virtude de alguma questão que se situa ao nível da gestão do programa tal como não liberação de verbas

para o pagamento de agentes educadores, termos de contratos, não recebimento de verbas devido à prestações de conta equivocadas e etc.

A intersetorialidade ao nível da instituição escolar realizada como parceria com atores e instituições do bairro tendo em vista viabilizar o horário integral por meio da ampliação dos espaços destinados à realização de atividades, também tem se mostrado um entrave na medida em que demanda um conjunto de elementos para que possa ocorrer de modo seguro. Ou seja, a prática de parceria e mobilidade implica em mais agentes educadores para realizar a mobilidade, agentes de trânsito para realizar travessia de vias públicas, intervenções urbanas de modo a garantir a segurança pelos espaços de mobilidade, agentes educadores para executar as atividades nos espaços parceiros e para cuidar da conservação do espaço parceiro.

É interessante frisar ainda que a prática educativa quando dependente de espaços parceiro fica extremamente fragilizada por motivos que a princípio nada tem a ver com educação e que não podem ser solucionados pelas instituições escolares e seus profissionais, tais como legalização e manutenção e conservação dos espaços parceiros, condições ambientais e climáticas tanto do espaço onde se realiza a mobilidade quanto do espaço do parceiro e condição relativas à segurança pública, criminalidade e etc.

Por fim, é possível verificar pequenos avanços na educação do município de Nova Iguaçu ao longo do período compreendido entre os anos de 2006 e 2008. Todavia, não há evidências de que esses avanços se deveram ao que é específico do Programa Bairro Escola, ou seja, suas inovações relativas à gestão intersetorial, parcerias e mobilização comunitária. Os dados sugerem que tais elementos inovadores serviram mais de obstáculo do que como fatores geradores de bons resultados. Segundo ainda os dados, os elementos do programa que geraram efeitos positivos são aqueles que são comuns a outros programas e projetos educacionais, como por exemplo, mais tempo de aprendizagem, mais materiais pedagógicos e recursos em geral, mais oferta de atividades variadas, tempo integral para alunos e parte dos professores e atuação de estagiários.

Deste modo, pareceu-nos evidente que a realização da proposta de educação integral do Programa Bairro Escola, sob a forma de escola de horário integral, esbarrou na dificuldade de ampliar o tempo sem ampliar o espaço, recorrendo à parcerias, que se mostraram limitadas exigindo um alto nível de organização e investimentos para que possam funcionar em larga escala.

## Bibliografia

- ABBAGNAMO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABBAGNAMO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1998.
- ALVES, Rubem. **Aprendiz de mim, um bairro que virou escola**. Campinas: Editora Papyrus, 2004.
- AQUINO, R. S. L. de (et al.). **História das sociedades: das sociedades modernas às sociedades atuais**. 32ª ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1995.
- ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda., 2001.
- ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro-escola passo a passo**. Disponível em: [http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao\\_comunitaria/bairro\\_escola.pdf](http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao_comunitaria/bairro_escola.pdf). Acessado em: 02 de março de 2009.
- ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS. **Carta das cidades educadoras**. Disponível em: < <http://w10.bcn.es>>. Acessado em: 10 de agosto de 2008.
- AUGUSTO, Heitor. **Vila Vila, população com acesso a serviços essenciais é igual a da Suíça**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br>> Acessado em: março de 2009.
- BACON, F.. **A Nova Atlântida**. São Paulo: Abril, 1973.
- BANNELL, Ralph Ings. **Habermas & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BARBIERI, Cesar Augustus (et al.). **Esporte educacional: uma proposta renovada**. Recife: UPE-ESEF: MEE: INDESP, 1996.
- BARBIERI, Cesar Augustus. **Educação pelo esporte: algumas considerações para a realização dos jogos do esporte educacional**. Movimento. Ano V, nº 11, 1999.
- BAYER, Raymond. **História da Estética**. Lisboa (Portugal): Editorial Estampa, 1993.

- BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social**. São Paulo: Editora Cultrix Ltda., 1973.
- BERTICELLE, I. A. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2004.
- BLAINEY, Geoffrey. **Uma breve história do século XX**. São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2009.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BRASIL. **Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.
- BRASIL. **Lei Federal nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acessado em março de 2009.
- BRASIL. **Lei Federal nº 9.615, de 24 de março de 1998**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acessado em: março de 2009.
- BRASIL. **Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acessado em março de 2009.
- BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. *Acessado em: março de 2009.*
- CABEZUDO, A. **A cidade que educa**. Disponível em: <[www.uol.com.br](http://www.uol.com.br)>. Acessado em 20/12/2008.
- CÁCERES, Florival. **História Geral**. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- CADERMATORI, Ligia. **O desafio da escola básica: qualidade e equidade**. Brasília, IPEA, 1991.
- CAMPANELLA, T.. **A Cidade do Sol**. Lisboa (Portugal): Guimarães Editores, 1980.
- CANÁRIO, Rui. **Escola – crise ou mutação?** In: NÓVOA, António (Org.). **Espaços de Educação, Tempos de Formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- CARNEIRO LEÃO, Emmanuel. **Aprendendo a Pensar**. Petrópolis/RJ: Vozes 1977.
- CARVALHO, M. do C. B. de. **Ação em rede**. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br>> . Acessado em: Acesso em março de 2009.
- CARVALHO, M. do C. B. de. **O lugar da educação integral na política social**. In: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

- COMUNITÁRIA (CENPEC). Educação, cultura e ação comunitária. Cadernos Cenpec. São Paulo; n.2, 2006
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Volume 1.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela e COELHO, Lígia Martha. **Para onde caminham os CIEPS: uma análise após 15 anos**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 119, p. 147-174, 2003.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** *Educ. Soc.* vol.23, n.81, pp. 247-270. ISSN 0101-7330, 2002.
- CAVALIERE, Ana Maria. **Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 27-44, 2003.
- CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. *Educ. Soc.* vol.28, n.100, pp. 1015-1035. ISSN 0101-7330, 2007.
- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC). **Educação, cultura e ação comunitária**. Cadernos Cenpec. São Paulo; n.2, 2006.
- CENTRO DE INFORMAÇÕES E DADOS DO RIO DE JANEIRO (Fundação CIDE). **Anuário Estatístico do Estado do Rio de Janeiro**. Volume 24. Rio de Janeiro: Edição Eletrônica, 2008.
- COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação Integral e integralismo nos anos 30: a vez (e a voz) dos periódicos**. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/artigosensaios.htm>>. Acesso em: 30 de junho de 2009.
- COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação Integral: Concepções e práticas na educação fundamental**. Caxambu – MG: Anais da 27ª Reunião da ANPED, 2004.

- COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Educação Integral: Concepções e Práticas na Educação Fundamental. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/artigosensaios.htm>>. Acesso em: 30 de junho de 2009.
- COLL, Cesar. **Comunidades de Aprendizagem e Educação Escolar**. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent\\_a.php?t=011](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=011)>. Acessado em: 02 de março de 2009.
- COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia: história e grandes temas**. 15<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2000.
- CUNHA, L.A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.
- DESCARTES. **O discurso do método**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1960.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.
- DIMENSTEIN, Gilberto (et al.). **Escola sem sala de aula: Protagonismo**. Campinas/SP: Papyrus, 2004.
- DIMENSTEIN, Gilberto. **Aprendiz do futuro: cidadania hoje e amanhã**. 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ática, 2005.
- DIMENSTEIN, Gilberto. **Bairro-escola: uma experiência de reaprendizado na rua**. In: PINSKY, Jaime (Org.). Práticas de cidadania. São Paulo: Contexto, 2004a.
- DIMENSTEIN, Gilberto; ALVES, Rubem. **Fomos maus alunos**. Campinas/SP: Papyrus, 2003.
- DRUCKER, Peter. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1993
- EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral – Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1983.
- FARIAS, Lindbergh. **Programa de Governo para o município de Nova Iguaçu**. 2004.
- FAURE, Edgar . **Aprender a ser**. São Paulo: Difusão Editorial do Livro, 1974.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- GADOTTI, Moacir. **A Educação contra a educação**. 3ª Ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GADOTTI, Moacir. **Inovações Educacionais. Educação Integral, Integrada, Integradora e em Tempo Integral**. SP: Instituto Paulo Freire, 2008. mimeo.
- GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs.). **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras, 2004.
- GAMA, Zacarias. **Noção, Conceito e Categoria: uma abordagem explicativa**. Rio de Janeiro: PPFH - Programa de Políticas Públicas e Formação Humana. Xerox, 2010.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretativa das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GLAT, Rosana (Org). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **Educação Integral. Articulação de projetos e espaços de aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em 15/06/2009.
- HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HABERMAS, Jürgen. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa (Portugal): Edições 70, 2008.
- HOBBSAWM, E. J. **Era dos extremos: o breve século xx (1914 – 1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2008**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acessado setembro de 2008.
- JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Lisboa (Portugal): Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

- KNOPP, Glauco da Costa. **Cultura e desenvolvimento local: um estudo do Programa Bairro-Escola da Cidade de Nova Iguaçu**. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas – Fundação Getúlio Vargas, 2008.
- LAVINAS, Lena (et al.). **Bairro-Escola: Inovação na estruturação da rede de proteção local em Nova Iguaçu**. Relatório Parcial de Pesquisa I. Rio de Janeiro, 2008.
- LÈVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 13ª ed. São Paulo: Editora 34, 2004.
- LIBANEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. Ed. Loyola, 1987.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8º ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). **Em Aberto**. Brasília, V.22, n.80, abril, 2009.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escola Pública de Horário Integral: Demanda Expressa pela Representação Social**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2001.
- MEDEIROS, Barnabé e GALIANO, Mônica Beatriz. **Bairro-Escola: uma nova geografia do aprendizado**. São Paulo: Tempo Dímagem, 2005.
- MINISTÉRIO DO ESPORTE / SECRETARIA NACIONAL DE ESPORTE EDUCACIONAL. **Material didático para o processo de capacitação do Programa Segundo Tempo**. 2008.
- MOLL, J. . **Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral?** In: SALTO PARA O FUTURO. Ano XVIII, boletim 13, agosto de 2008. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br>>. Acesso em março de 2009.
- MOLL, J. . **Reinventar a escola dialogando com a comunidade e com a cidade: novos itinerários educativos**. Pátio - Revista Pedagógica, Porto Alegre, v. 1, p. 58-61, 2003.
- MOLL, J.. **A cidade educadora como possibilidade – apontamentos**. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Org.). Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre. São Paulo:

- Cortez: Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras, 2004.
- MOLL, J.; [FISCHER, Nilton Bueno](#) (Org.). **Por Uma Nova Esfera Pública: a experiência do Orçamento Participativo**. Petrópolis: Vozes, 2000, volume 1.
- MOLL, Jaqueline. **Reinventar a escola dialogando com a comunidade e com a cidade: Novos itinerários educativos**. Disponível em: <<http://www.anj.org.br>>. Acessado em: 02 de março de 2009.
- MORE, Thomas. **A Utopia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus editora, 1999.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Didático, 1974.
- NEEPHI/UNIRIO. **Educação integral/ educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira**. (Projeto de Pesquisa). Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/textos/resumopesq2.pdf>>. Acessado em: 30 de junho de 2009.
- NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- NOVA IGUAÇU (Município). **Documentos diversos, elaborados no contexto Programa Bairro-Escola**. RJ, 2006-2007.
- NOVA IGUAÇU. **Decreto nº 7.309 de 08 fevereiro de 2006**. Disponível em: <[www.cmni.rj.gov.br](http://www.cmni.rj.gov.br)> . Acessado em: setembro de 2008.
- NOVA IGUAÇU. **Lei Municipal 2.378/92 (Estatuto dos Funcionários da Prefeitura de Nova Iguaçu)**. Disponível em: <[www.cmni.rj.gov.br](http://www.cmni.rj.gov.br)>. Acessado em: setembro de 2008.
- NOVA IGUAÇU. **Lei nº 3.759 de 30 de março de 2006**. Disponível em: <[www.cmni.rj.gov.br](http://www.cmni.rj.gov.br)> . Acessado em: setembro de 2008.
- NOVA IGUAÇU. **Lei nº 3.793 de 31 de agosto de 2006**. Disponível em: <[www.cmni.rj.gov.br](http://www.cmni.rj.gov.br)>. Acessado em: setembro de 2008.
- NOVA IGUAÇU. **Lei nº 3.815 de 29 de dezembro de 2006**. Disponível em: <[www.cmni.rj.gov.br](http://www.cmni.rj.gov.br)> . Acessado em: setembro de 2008.

- NOVA IGUAÇU. **Lei nº 3.815 de 29 de dezembro de 2006**. Disponível em: <[www.cmni.rj.gov.br](http://www.cmni.rj.gov.br)>. Acessado em: setembro de 2008.
- NOVA IGUAÇU. **Lei nº 3.879 de 31 de outubro de 2007**. Disponível em: <[www.cmni.rj.gov.br](http://www.cmni.rj.gov.br)>. Acessado em: setembro de 2008.
- OLIVEIRA, Marcia (et al.) **O projeto escola cidadã em Nova Iguaçu: uma pedagogia da esperança**. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org>>. Acessado em março de 2009.
- OLIVEIRA, Márcia Cristina de; SANTOS, Alessandra Rodrigues. **Educação Integral – Programa Bairro-Escola**. Nova Iguaçu, 2008.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica**. Educ. Soc. vol.28, n.100, pp. 661-690. ISSN 0101-7330, 2007.
- OSBORNE, Harold. **Estética e teoria da arte**. São Paulo: Cultrix, 1993
- PARO, V. et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1988.
- PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral**. Rio de Janeiro: UNIRIO (Dissertação de Mestrado), 2009.
- PLATÃO. **A República**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1965. Volume 1.
- PLATÃO. **A República**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 2000.
- Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu (PCNI) / Secretaria Municipal de Cultura e Turismo. **Oficinas Culturais do Bairro-Escola Nova Iguaçu**. Nova Iguaçu: s.e., 2007.
- Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu (PCNI) / Secretaria Municipal de Esporte e Lazer. **Projeto Oficinas Esportivas do Projeto Segundo Tempo**.
- Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu (PCNI) / Secretaria Municipal de Esporte e Lazer. **Proposta de formação continuada e de planejamento**.
- Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu (PCNI). **Atlas escolar da cidade de Nova Iguaçu**. Nova Iguaçu: Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu, 2004.
- Prefeitura de Nova Iguaçu. **Bairro-Escola: Fazendo de Nova Iguaçu uma cidade educadora**.

- Prefeitura de Nova Iguaçu. **Bairro-Escola: Fazendo de Nova Iguaçu uma cidade educadora – Caderno do educador.**
- Prefeitura de Nova Iguaçu. **Guia de ação das oficinas culturais do Bairro-Escola – Turmas A e B (Cultura / Língua Portuguesa).** 2009.
- Prefeitura de Nova Iguaçu. **Guia de ação das oficinas culturais do Bairro-Escola – Turmas A e B (Cultura / Matemática).** 2009.
- RIBEIRO, Darcy. *Nossa escola é uma calamidade.* Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.
- SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político da pós-modernidade.** 7ª ed. Porto (Portugal): Edições Afrontamento, 1999.
- SÃO PAULO (Cidade). **Atlas Social da Cidade de São Paulo.** Disponível em: < <http://www.capital.sp.gov.br> >. Acesso em: março de 2009.
- SARAIVA, Enrique & FERRAREZI, E. (Orgs.). **Políticas Públicas.** Brasília, ENAP, 2006. Volume 1.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC.** Educ. Soc. vol.28, n.100, pp. 1231-1255. ISSN 0101-7330, 2007.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40).
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA IGUAÇU. **Resolução nº 01/04 de 23 de dezembro de 2004.** Jornal Hoje de 24 de dezembro de 2004 – Atos Oficiais.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA IGUAÇU. **Educação em Movimento.** Ano 1. Nº 3. Nov./Dez. 2007.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA IGUAÇU. **Educação em Movimento.** Ano 1. Nº 4. Dez. 2007.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA IGUAÇU. **Bairro Escola: metodologia – Horário integral – Proposta metodológica para 2007.**

- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA IGUAÇU. **Educação Integral – Programa Bairro-Escola**. Nova Iguaçu: Semed, 2008.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA IGUAÇU. **Plano Municipal de Educação**. Nova Iguaçu: Semed, 2008.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA IGUAÇU. **Relatório situação atual**. Março de 2008.
- SENNA, L A G. **Formação docente e educação inclusiva**. In: Cadernos de Pesquisa v. 38 São Paulo: FCC ISSN: 0100-1574 pp: 195-219, 2008.
- SENNA, L A G. **O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e da educação** In: DELTA v. 23(1) ISSN: 0102-4450 pp: 45-70, 2007.
- SENNA, L A G. **O planejamento no ensino básico e o compromisso social da educação com o letramento**. In: Educação & Linguagem, S.J. dos Campos, 7: 200-216, 2003. ISSN: 1415-9902
- SENNA, L.A.G. **O currículo na escola básica: caminhos para a formação da cidadania**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1997.
- SENNA, L.A.G. **O currículo na escola básica: caminhos para a formação da cidadania**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1997.
- SILVA, Jéferson Ildefonso da. **Cidade educativa: um modelo de renovação na educação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- SILVA, Jéferson Ildefonso da. **Cidade educativa: um modelo de renovação na educação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- SOUZA, José Cavalcante de (Org.). **Os Pré-Socráticos**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996
- SPOSATI, Aldaíza. **Gestão pública intersetorial: sim ou não? Comentários de experiência**. Revista Trimestral de Serviço Social (Serviço & Sociedade). São Paulo, Ano XXVII, n. 85, p.133-141, março de 2006.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999. [1957]
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1997. [1936]
- TOFFLER, Alvim. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1980.

- TOLEDO, L. *et al* (org.) **Cidade Educadora: A Experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Cortez, 2004.
- TORRES, Rosa Maria. **Comunidade de Aprendizagem: a Educação em função do desenvolvimento local e da Aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.fronesis.org>>. Acessado em: 30 de agosto de 2009.
- TRIBUNAL DE CONTAS DO ESATDO DO RIO DE JANEIRO (TCERJ). **Estudos socioeconômicos dos municípios do Estado do Rio de Janeiro 2006 – Nova Iguaçu**. Disponível em: <[www.tce.rj.gov.br](http://www.tce.rj.gov.br)>. Acessado em: dezembro de 2009.
- TRIBUNAL DE CONTAS DO ESATDO DO RIO DE JANEIRO (TCERJ). **Estudos socioeconômicos dos municípios do Estado do Rio de Janeiro 2007 – Nova Iguaçu**. Disponível em: <[www.tce.rj.gov.br](http://www.tce.rj.gov.br)>. Acessado em: dezembro de 2009.
- TRIBUNAL DE CONTAS DO ESATDO DO RIO DE JANEIRO (TCERJ). **Estudos socioeconômicos dos municípios do Estado do Rio de Janeiro 2008 – Nova Iguaçu**. Disponível em: <[www.tce.rj.gov.br](http://www.tce.rj.gov.br)>. Acessado em: dezembro de 2009.
- TRIBUNAL DE CONTAS DO ESATDO DO RIO DE JANEIRO (TCERJ). **Estudos socioeconômicos dos municípios do Estado do Rio de Janeiro 2009 – Nova Iguaçu**. Disponível em: <[www.tce.rj.gov.br](http://www.tce.rj.gov.br)>. Acessado em: março de 2010.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acessado em: 3 de junho de 2009.
- VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J. & SKLIAR, C. (orgs). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- WWF BRASIL. **Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização**. Brasília-DF: WWF Brasil, 2003. Disponível em: <[www.wwf.org.br](http://www.wwf.org.br)>. Acessado em: março de 2009.

