



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAMILA PATRICIA KIPPER PUTZKE

Orientador: Bruno Gawryszewski



**PROGRAMA ESCOLAS DO AMANHÃ:** O que está posto após 10 anos.

RIO DE JANEIRO, 2020

**Camila Patricia Kipper Putzke**

**PROGRAMA ESCOLAS DO AMANHÃ: O que está posto após 10 anos.**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Orientador: Bruno Gawryszewski**

**Rio de Janeiro**

**2020**

## FICHA CATALOGRÁFICA/FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

### CIP - Catalogação na Publicação

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados

P993p PUTZKE, CAMILA PATRICIA KIPPER  
PROGRAMA ESCOLAS DO AMANHÃ: O que está posto após  
10 anos / CAMILA PATRICIA KIPPER PUTZKE. -- Rio de  
Janeiro, 2020.  
163 f.

Orientador: Bruno Gawryszewski.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Educação em tempo integral. 2. Escolas do  
Amanhã. 3. Estado. 4. Políticas Educacionais. I.  
Gawryszewski, Bruno, orient. II. Título.

Elaborado pelo o Sistema de Geração Automática da UFRJ com fornecidos pelo(a)  
autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto – CRB-7/6283.



Continuação da Ata de Defesa da Dissertação de Mestrado de Camila Patricia Kipper Putzke, realizada em 12 de novembro de 2020.

Prof. Dr. Bruno Gawryszewski (UFRJ)

Prof. Dr<sup>a</sup>. Vânia Cardoso da Motta (UFRJ)

Prof. Dr. Bruno Adriano Rodrigues da Silva (UNIRIO)

Camila Patricia Kipper Putzke – candidata

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Bruno Gawryszewski', is written above a horizontal line.

Bruno Gawryszewski (UFRJ)

Presidente da Banca

Camila Patricia Kipper Putzke

**ESCOLAS DO AMANHÃ: O que está posto após 10 anos?**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

---

Prof. Dr. Bruno Gawryszewski (Presidente)  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

---

Profa. Dra. Vânia Cardoso da Motta  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

---

Prof. Dr. Bruno Adriano Rodrigues da Silva  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

## **AGRADECIMENTOS**

Uma caminhada que foi acompanhada por tantas pessoas saudosas, não poderia ficar sem agradecimentos, aliás, o agradecimento poderia ser obrigatório, pois é ele que nos faz lembrar da história que vivemos até o dia que este trabalho é entregue a banca, e nos faz sentir um misto de emoção, emoções que acalentam nosso coração e nos lembra: não estamos sozinhos.

Os agradecimentos são infinitos, principalmente a aqueles que me obrigam a ser melhor, que chamam minha atenção toda hora... eles podem nem saber o que significa para mim concluir esta fase, mas eles estão tão orgulhosos quanto eu estou, meu pai e minha mãe, mesmo longe, sempre fizeram questão de estar perto, todo dia buscando me motivar a ser melhor. Eroni e Arlei Putzke, a gratidão é diária, é pela vida.

Falando em pais, e relembro estes últimos dois anos, foi ele quem esteve comigo na entrevista para o processo seletivo, foi comigo até a faculdade, e ficou me esperando no lado de fora até o fim da minha entrevista, eu senti que aquilo foi questão de honra, pois ele sempre esteve do meu lado... ele não falou nada em nenhum momento, estava tão tenso quanto eu, e com todo amor, me tranquilizou de forma que somente ele poderia... Nunca abriu mão de estar no meu lado, por excepcionalidade, minha defesa será sem ele, nossa distância e a data marcada impossibilita nosso encontro, a distância é algo cruel em nossas vidas, não consigo acostumar, mas reforça toda admiração que como filha e ser humano, tenho por eles.

Ser formada por instituição pública, sempre foi minha única opção, e ela só existe e acontece pelos grandes professores e profissionais da educação que nela atuam, profissionais da educação que digo, é o zelador que nos recebe no portão da universidade, ao copeiro que nos serve no bandeirão, as tias da limpeza que zelam pela sala de aula que frequentamos e o tio do xerox que nos salva com inúmeros materiais. Além destes, que fazem acontecer, sou grata a aqueles que sustentam o espaço público, o trabalhador (a), que dia a dia, ao exercer seu trabalho colaborou para que aqui eu estivesse. E agora eu, como trabalhadora, professora, devolvo tudo o que aprendi, e isso me orgulha. Que cada vez mais, este espaço que é sustentado, seja cada vez mais ocupado por nós e por todos aqueles que são excluídos de um sistema educacional de qualidade e de dignidade de vida.

As pessoas que acompanharam a minha jornada, nossa, queria ter a honra de escrever o nome de cada um, cada amigo que fiz neste período, e, aqueles que chegaram bem antes. Foram tantas pessoas que só de estar ao lado, transformam nossas vidas de uma forma que vale a pena

agradecer sempre, nossa vida é feita de amigos, se não os tivermos, com quem vamos viver e compartilhar uma história? E assim é, tive aqueles amigos que a graduação me deu e que a vida tomou para o lado pessoal que hoje é família... tem aqueles que a pós-graduação me aproximou, desde o início dela até hoje... grupos, suspenses, chopps, mesmos objetivos...

Além de todo amor e aprendizado por aqueles que compartilharam uma caminhada acadêmica comigo, tem os amigos que dividem o time, as cervejas no condomínio, a alegria na dança, o sofrimento no jump.... aqueles que ficaram em Crissiumal.... ah, mas é muito amor para uma vida só! “Quem está nas trincheiras ao seu lado? E isso importa? Mais do que a própria guerra!”

Professora Vânia, que honra ter sua excepcionalidade intelectual e carinho ao longo da graduação e mestrado, uma professora incrível, inspiradora. Professor Bruno Silva, obrigada por aceitar estar comigo nessa etapa e ajudar a evoluir como professora e mestre, um professor especialista e de destaque no meu tema de pesquisa, é um prazer contar com você.

BRUNOO G., não tem nem explicação o orgulho em passar por tuas mãos, desde a graduação, você sempre cuidou de mim e de cada passinho que eu dava nessa estrada, e como isso foi importante, pra tudo, pra hoje conseguir estar aqui e defender um trabalho dissertativo. Foi cansativo, estressante, mas com a sua serenidade foi possível passar por tudo e hoje agradecer por TANTO ensinamento. Um professor que marcou a minha vida e me amadureceu. Irei agradecer sempre por aceitar a missão de me ajudar a ser mestre, e sempre carregarei a honra de ser sua primeira mestranda. Obrigada!



## RESUMO

**PUTZKE, Camila Patricia Kipper. PROGRAMA ESCOLAS DO AMANHÃ: O que está posto após 10 anos? Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.**

O presente trabalho dissertativo trata a educação integral em tempo integral no âmbito das questões sociais e educacionais brasileiras, em específico no Programa Escolas do Amanhã, no município do Rio de Janeiro, a partir de uma aproximação com programas norteadores de educação integral em tempo integral no Brasil. O programa esteve presente com muita notoriedade no âmbito educacional em meados de 2009 e 2014 e, gradativamente foi sofrendo reformulações e esvaziamento, até o seu fim oficial em 2017. Buscamos realizar a análise da materialidade do programa sob referencial teórico-metodológico da dialética marxista, que busca compreender os fenômenos e suas relações sociais e contradições, a partir da identificação da concepção de educação integral que vem sendo implementada e das condições que o programa foi ofertado, a partir da identificação de como a rede municipal de educação está organizada e do histórico, implementação e execução do programa. Para a compreensão da concepção pedagógica exploramos as concepções marxistas de educação que versam sobre formação integral e a reconstituição de ações educacionais brasileiras que se expressam diretamente em ações locais. Por fim, junto aos professores que vivenciaram o programa finalizamos a dissertação com a realidade do que foi o programa. Compreendemos que o programa foi um programa pontual, que sobrecarregou professores com atividades onde estes não eram protagonistas do trabalho pedagógico, de política assistencialista em que distribuiu materiais didáticos sem acompanhamento ou avaliações sobre o que era oferecido, uma política de governo, que tinha apenas nome, nunca ofereceu um amanhã, muito menos a aspiração de um.

**Palavras-chave: Educação em tempo integral, Escolas do Amanhã, Estado, Políticas Educacionais.**

## **ABSTRACT**

The objective of the present dissertation work is to address full-time integral education both in social and educational spheres in the city of Rio de Janeiro, more specifically concerning the program 'Escolas do Amanhã' (Schools of Tomorrow in free translation), from a close study with other orienting programs in Brazil. 'Escolas do Amanhã' was a very notorious program from 2009 throughout 2014 but was then gradually suffering reformulations and drainage up to its formal end in 2017. This work seeks to analyse the materiality of the program under a theoretical-methodological referential of the Marxist dialectics, envisaging comprehending its phenomenon, social relations and contradictions; identifying the conception of integral education implemented and the conditions in which the program was made available; identifying the organization of the municipal network concerning the history, implementation and execution of the program. For the understanding of the pedagogical conception we explored Marxist educational concepts that assist in integral formation and also reconstitution of known actions that are expressed directly in local actions. Together with professors who experienced the program, we finalised this dissertation knowing the actual reality of the program in practice. We understand the program was a particularly punctual program with mainly political interests. It overcharged the teachers with activities where they were not the lead in the pedagogical work, only distributing a large number of educational materials without any monitoring or assessments of the matters. At last it seems the original idea was never to actually offer a better "future" but rather be a plan for state politics.

**KEYWORDS: Full-time education, Schools of Tomorrow, State, Educational Politics.**

## RESUMEN

El presente tesis de maestría se ocupa la educación a tiempo completo en el contexto de los problemas sociales y educativos brasileños, específicamente en el Programa “Escolas do Amanhã”, en la ciudad de Rio de Janeiro, a partir de una aproximación a los programas de educación a tiempo completo en Brasil. El programa estuvo presente con mucha notoriedad en el ámbito educativo a mediados de 2009 y 2014, paulatinamente sufrió reformulaciones y vaciamientos, hasta su final oficial en 2017. Buscamos realizar un análisis de la materialidad del programa bajo el marco teórico-metodológico de la dialéctica marxista, que busca comprender los fenómenos y sus relaciones y contradicciones sociales, a partir de la identificación del concepto de educación integral que se ha implementado y las condiciones que se ofreció el programa, a partir de la identificación de cómo se organiza la red de educación municipal y la historia, implementación y ejecución del programa. Para la comprensión de la concepción pedagógica, exploramos las concepciones marxistas de la educación que se ocupan de la formación integral y la reconstitución de las acciones educativas brasileñas que se expresan directamente en las acciones locales. Finalmente, con los profesores que vivieron el programa, finalizamos la disertación con la realidad de lo que era el programa. Entendemos que el programa fue un programa puntual, que sobrecargó a los docentes con actividades donde no eran protagonistas del trabajo pedagógico, de política asistencial en la que distribuyó materiales didácticos sin seguimiento ni evaluación de lo ofrecido, una política del gobierno, que solo tenía un nombre, nunca ofreció un mañana y mucho menos la aspiración de un.

**Palabras clave:** Educación a tiempo completo, Escuelas del mañana, Estado, Políticas educativas.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Histórico de avaliações da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro (2009-2015) .....	p. 23
Figura 2 – Lei Orçamentária Anual de 2018.....	p. 29
Figura 3 – Proposta metodológica da metodologia Uerê-Mello .....	p. 39
Figura 4 – Mapa ilustrativo da distribuição das CREs no município do Rio de Janeiro ....	p. 48
Figura 5 – Estrutura do Programa Reforço Escolar .....	p. 50
Figura 6 – materiais e estrutura do projeto dos CIEPs .....	p. 68
Figura 7 – Repasse em milhões para escolas de tempo integral .....	p. 89
Figura 8 – Quantitativo de escolas impactadas com verbas destinadas para escolas de tempo integral .....	p. 87
Figura 9 – Porcentual de matrículas em tempo integral no ensino fundamental .....	p. 87

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Relatório de execução física e financeira – totais do programa em R\$ .....	p. 28
Tabela 2 – Identificação dos entrevistados.....	p. 133

## SUMÁRIO

Introdução	13
<b>1 O Programa Escolas do Amanhã: da aurora ao ocaso</b>	<b>20</b>
1.1 Apresentando o objeto.	20
1.2 Considerações sobre a estrutura do programa “Escolas do amanhã”	30
1.3 A rede municipal de ensino do Rio de Janeiro	47
<b>2 Educação integral: entre programas educacionais e a concepção formativa.</b>	<b>55</b>
2.1 Educação (em tempo) integral na legislação brasileira.	55
2.2 A reconstituição das ações educacionais no campo da educação integral no Brasil	61
2.2.1 Rio de Janeiro: Centro Integrado de Educação Pública (CIEP)	66
2.2.2 O Programa Mais Educação	70
2.2.3 Um nada “Novo Mais Educação”	78
<b>3 O debate teórico sobre a concepção de formação integral</b>	<b>90</b>
3.1 Gramsci e a Escola Unitária: a formação do intelectual	98
3.2 Revolução Russa: Educação Socialista	106
3.3 A experiência politécnica no Brasil	118
<b>4 A pesquisa empírica nas “Escolas Do Amanhã”: o que sobrou do “céu”</b>	<b>123</b>
4.1 O percurso metodológico da pesquisa empírica	123
4.2 Entrevista com gestores do Programa Escolas do Amanhã	127
4.3 A pesquisa empírica com quem está no chão da escola	132
Considerações finais	141
Referências	149

## INTRODUÇÃO

O texto que se segue tem como tema a educação integral e se desdobra em refletir sobre a política de escolarização que tem norteado as ações educacionais no âmbito brasileiro. Mais especificamente, o objeto de estudo será o programa “Escolas do Amanhã” (PEdA), implementado na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro desde 2009.

O interesse pelo tema da educação integral foi desenvolvido quando no início de minha graduação em Pedagogia, ainda na Universidade Federal do Pampa (Unipampa - RS), participei do grupo do Programa de Educação Tutorial (PET) como bolsista. Neste grupo, meu objeto de estudo foi uma escola do município, a primeira a receber o programa “Mais Educação”, na qual o interesse foi estudar o seu projeto político pedagógico, em cotejamento com a proposta do Mais Educação, para assim acompanhar a implementação do programa.

Posteriormente, ao me transferir para a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ingressei no grupo de pesquisa “Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação” (COLEMARX) e fui contemplada com uma bolsa de iniciação científica no período 2014-2016 em que pude me dedicar ao meu tema de interesse, a educação integral. Já em outra cidade, inclusive em outro estado, meu objeto de estudo foi o Programa Escolas do Amanhã, programa de educação integral implementado no município do Rio de Janeiro.

O PEdA foi um programa de escolarização em tempo integral e sua a iniciativa foi originada no primeiro ano do mandato do então prefeito Eduardo Paes (2009-2016). Dirigido às escolas localizadas em territórios conflagrados pela violência, outros critérios foram publicados para justificar a implementação dessa ação nas escolas escolhidas, tais como baixo rendimento dos alunos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), alta evasão escolar, alta concentração de estudantes com distorção idade-série.

Para reverter os índices deletérios, o programa teve como mote principal a implementação da jornada escolar em tempo integral, através do oferecimento de atividades educativas para complementar a grade curricular. Essas atividades, diversas delas efetivadas pela contratação de instituições privadas, tinha como pressuposto em se constituir em uma educação diferenciada a um público considerado como socialmente vulnerável, por conta dos problemas gerados no espaço territorial em que residiam. Não menos importante, as atenções do programa se dirigiram aos objetivos postos como principais, quais sejam, o de melhorar a aprendizagem dos conteúdos escolares e reduzir os índices de evasão, de modo que o sucesso das variáveis geraria resultados mais satisfatórios no IDEB da rede municipal.

Portanto, a presente pesquisa de mestrado se trata de um esforço iniciado ainda na graduação em Pedagogia. Na ocasião, foi realizada uma pesquisa de cunho teórico-documental que se propôs a discutir a materialidade do PEdA. No trabalho de conclusão de curso, busquei averiguar como a proposta vem se realizando, tendo em vista cada um dos pilares que sustentam a proposta do programa, o objetivo era de realizar uma inserção dentro de determinadas Escolas do Amanhã para uma análise mais detalhada e próxima dos sujeitos escolares. Naquele momento não foi possível, tarefa esta que se tornou um objetivo a ser realizado para a dissertação.

No trabalho monográfico foi verificado que apenas 22 escolas de um universo de 154 ofereciam o tempo estendido a todos os alunos, e que na sua maioria, o programa contava com um dos formatos organizacionais pelo qual vem se dando a ampliação da jornada escolar no país, em que a ênfase estaria em ofertar ao aluno atividades diversificadas no turno alternativo ao da escola, fruto de articulação com instituições multissetoriais, espaços e agentes externos a escola, com foco individualizado no aluno, o que foi denominado por Cavaliere (2009) como “alunos em tempo integral”. O PEdA foi um arrojado programa de interesse e inserção do empresariado, tendo até aquele momento identificado 13 organizações sociais que já passaram ou estavam atuando em escolas do programa, gerando assim um trabalho compartilhado do professor que divide seu espaço com voluntários, *trainees* das empresas, entre outros “parceiros” que cada vez mais ocupavam o espaço escolar.

Ressalto que este estudo realizado no Rio de Janeiro, cidade de referência se tratando de programas que tem foco em educação integral, pois desde pelo menos 1985 quando inaugurou o primeiro Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) no âmbito da rede estadual, se tornou campo de diversas experiências. Concluído também que o PEdA foi um programa direcionado para prestar assistência a escolas localizadas em áreas conflagradas pela violência, e com múltiplas dificuldades e alta vulnerabilidade social. O programa parte do princípio da educação compensatória, reforçando a concepção de escola de dupla função, proteger e educar.

A atividade pedagógica do programa também se apresentou falha, pois em nenhum momento nos artigos estudados e em pesquisas no site da SME, foi mencionada a efetiva participação de professores da escola nas realizações das atividades que são realizadas no contraturno, nem no aumento do corpo docente nestas escolas, o que indica não haver uma coesão no sentido pedagógico, tendo em vista que o trabalho realizado no turno regular não se relaciona com o do contraturno e vice-versa.

Ao completar o trabalho acadêmico que me possibilitou obter o título de Pedagoga pela UFRJ, foi possível constatar que ainda haveria respostas não elucidadas. Primeiramente, porque



ao final de 2017, primeiro ano de mandato do atual prefeito municipal, Marcelo Crivella, pude verificar que o PEdA, até então presente com muita notoriedade como ação principal do âmbito educacional, inclusive na campanha para a prefeitura em 2016, gradativamente foi desaparecendo do noticiário pelo próprio poder público municipal. Tal constatação ganhou ainda mais força quando, ao verificar o Plano Estratégico de 2018, o PEdA não constava mais como rubrica para receber dotação orçamentária, o que gerou novas inquietações e até dúvida sobre se o programa ainda oficialmente existe. Refiro-me como dúvida, pois não houve qualquer pronunciamento oficial por parte da Prefeitura acerca da extinção, remodelamento ou continuidade do programa. No entanto, tal fato leva a crer fortemente que o PEdA formalmente não esteja mais funcionando como programa, embora as escolas contempladas por essa ação, permaneçam organizadas como escolas de turno único (denominação para o tempo integral na rede municipal carioca).

Outro fator que motivou a continuidade dos estudos desse objeto de pesquisa foi porque, ao final do término do trabalho de conclusão do curso de graduação, restou um sentimento de incompletude, pois não tive condições de realizar pesquisa de campo para analisar a materialidade do programa, a partir da interação com os sujeitos que dele faziam parte. Nesse sentido, ao ingressar no Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, mantive a perspectiva de estudar de forma mais aprofundada o referido programa e, assim, realizar a almejada pesquisa de campo.

Desse modo, o objetivo da pesquisa de mestrado é o de compreender como se configura o programa e seu impacto nas escolas após 10 anos de implementação. A compreensão desse objetivo geral pretende se desdobrar em objetivos específicos: 1) compreender historicamente os caminhos de implementação deste programa em seu período de vigência; 2) compreender a concepção de educação integral elaborada e posta pelo programa; 3) apreciação de concepções de educação integral socialistas; 4) análise do material empírico produzido pelas entrevistas.

Tendo em vista a pretensão de responder a tais propósitos de pesquisa, o referencial teórico-metodológico a ser empregada é a dialética, tal como desenvolvida pelo legado de Marx e sucessores. Entende-se aqui o método dialético através da busca de compreender os fenômenos em suas relações sociais e contradições, de maneira que a explicação do contraditório seja obtida através da materialidade da própria sociedade. Sendo assim, os fenômenos não podem ser entendidos como acontecimentos isolados em si, mas através do seu processo historicamente construído e desenvolvido na totalidade concreta.

Esse arcabouço teórico-metodológico de análise nos permite inferir que a compreensão difundida sobre o PEdA se trata de uma iniciativa que se ampara no discurso de atendimento

aos jovens “socialmente vulneráveis”, a fim de equalizar as oportunidades educacionais e obter a melhoria do desempenho escolar. A esse primeiro momento, denominado como concreto aparente, trata-se de um momento ainda difuso sobre o objeto, que não permite compreendê-lo nas mediações que o atravessam, o que Kosik (1976, p. 15) denominou como “mundo da pseudoconcreticidade”, que é um “claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde”.

Este mundo da pseudoconcreticidade, no entanto, é superado pela realidade, que, por sua vez, constitui-se de dois aspectos: essência e fenômeno. Sua superação se dá através da união das partes de um todo, concebidos e entendido de forma integrada. O fenômeno é aquilo que se manifesta imediatamente, a essência é a compreensão do fenômeno “[...] sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível” (KOSIK, 1976, p. 16). Portanto, a realidade é a unidade do fenômeno e a essência.

Sendo a essência aquela que se “esconde”, ela deve ser descoberta para a compreensão da totalidade e realidade, superando assim o mundo da pseudoconcreticidade, a partir da decomposição do todo. A apreensão da realidade a partir da práxis é “Assim, compreender o fenômeno é justamente atingir a essência da coisa. Em oposição ao singular, a essência é extraída da complexidade do real, é o elemento comum de diversas entificações fenomênicas aquilatadas”. (ZAGO, 2013, p. 116)

Por isso que nesta pesquisa o objeto PEdA, que se constitui um programa aplicado dentro de uma escola, que partiu de uma secretaria municipal e de outros agentes, está inserido muito além da organização escolar, está imbricado nas relações sociais. E para assim o compreender, nos detemos a pesquisar e averiguar como historicamente vem se constituindo o cenário de materialização desta política bem como seu fim.

Os limites de compreensão do real pelo concreto aparente implicarão em um esforço de abstração para caracterizar o objeto a ser estudado. Para isso, este objeto será primeiramente estudado de maneira mais específica, a partir da decomposição do todo, para que, gradualmente, este seja relacionado a elementos que o constituem como política educacional. Portanto, caracterizando como se estrutura o PEdA, será realizado um movimento de relacionar o PEdA a sua inserção na rede municipal do Rio de Janeiro e a um tempo histórico determinado de uma série de ações educacionais que tem norteado a política para a educação integral.

A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e realidade, entre a práxis utilitária dos homens e a práxis revolucionária da realidade ou, numa palavra, a “cisão do único”, é o modo pelo qual o pensamento capta “a coisa em si”. A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e

sistematicamente se pergunta como é possível chegar a compreensão da realidade (KOSIK, 1976, p. 20)

O último movimento é o que podemos chamar de “viagem de volta”. Trata-se de esforço para retornar ao objeto de pesquisa, agora devidamente caracterizado pelas inúmeras mediações que o atravessam como parte de uma totalidade concreta. Por isso, a denominação de concreto pensado. A partir da dialética que “é um esforço para perceber as relações reais (sociais e históricas) por entre as formas estranhadas com que se apresentam os fenômenos” (ZAGO, 2013, p. 114), portanto “o método dialético irá justamente buscar as relações concretas e efetivas por trás dos fenômenos” (ZAGO, 2013, p.115).

Portanto, responderemos os propósitos da pesquisa através da dissertação de cunho teórico-empírico. Do ponto de vista teórico, o intuito foi o de buscar elementos que possibilite a compreensão do objeto pesquisado. Assim, o trabalho envolveu a leitura de fontes primárias, como documentos e legislações da Secretaria Municipal de Educação que regulamentaram o funcionamento do PEdA e programas de educação integral do governo federal; revisão das produções acadêmicas acerca do programa; consulta a páginas oficiais de diversos órgãos da Prefeitura; leitura crítica de material disponibilizado sobre programas e de produções teóricas que se dedicaram ao estudo das ações educacionais no campo da educação integral.

Para a consecução da pesquisa de campo, a pretensão foi a de compreender a implementação, execução e possível abandono deste programa dentro das escolas e qual foi a percepção destas fases pelos sujeitos que dela “usufruíram”. Buscamos contato com a Secretaria Municipal de Educação para permissão de entrada em unidades escolares. O critério norteador para escolha de determinadas escolas é que estas tenham participado desde o início do programa em 2009, escolha justificada para embasamento concreto de nossa pesquisa, a partir dos sujeitos que dela participaram. O campo me deu a perspectiva para análise crítica do resultado do programa na escola, em relação ao que se pretendia e o que foi alcançado. Além do mais, o contato com a escola tanto fisicamente, quanto com seus atores me permitiram entender o universo para qual o programa foi destinado, e a compreensão do programa dirigido para as classes populares, a partir da estrutura que o programa ofereceu aos alunos e o seu encerramento.

No campo desta pesquisa analisamos os pilares que constituíram o programa, e a concepção de educação integral dos sujeitos entrevistados, bem como o funcionamento do programa, realizando um balanço histórico do programa, iniciado em 2009 e que completou dez anos no ano de 2019. A pesquisa ocorreu em escolas da 1ª e 4ª Coordenadoria Regional de Educação, pois uma engloba escolas da zona norte e outra mais do centro e entorno, compondo

um leque diversificado de realidades socioespaciais. O universo de escolas com o programa nas duas CREs é de 34<sup>1</sup> unidades escolares.

Para a escolha das escolas, inicialmente a pesquisa, apontava para os seguintes critérios: primeiras escolas que receberam o programa; que tenham professores que estavam lotados na escola a época do programa; e escolher na 1<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> CRE uma escola que tivesse um IDEB com nota acima de 6 (o que é considerado satisfatório, pois está acima da meta prevista ao ensino fundamental brasileiro) e outra com nota abaixo de 6. Buscamos traçar o perfil dos profissionais que estão lotados na escola participante do programa, seu tempo de casa e atuação no programa; - o conhecimento dos sujeitos sobre o programa, os objetivos, intenções e como se deu a efetivação do programa; - Qual foi o legado deixado pelo PEdA nos anos de atividades na escola; - Quais projetos a escola recebeu, quais eram os sujeitos que ofertavam, quais são os projetos que ainda estão sendo executados na escola; - se a escola oferece o tempo integral aos seus alunos, caso sim, como a escola está estruturada para realizar as atividades; - a oferta do programa: como cada um dos seis pilares bases do programa eram (ou são) executados, o que os sujeitos da escola entendem por “Educação integral” e se as expectativas postas pelo programa foram cumpridas.

Com relação às ações relacionadas à pesquisa de campo, entrevistamos Cláudia Costin, secretária municipal de educação entre os anos de 2009 e 2014, idealizadora e executora do PEdA; Sueli Pontes Gaspar, gestora do PEdA durante o fim do segundo mandato do governo Eduardo Paes (2013-2016); e as pessoas atualmente responsáveis na SME pela ação “Rio Escola Integral” na gestão do prefeito Marcelo Crivella, alocada na Subsecretaria de Ensino, identificadas como (inserir seus nomes, não me lembro de cabeça). A intenção das entrevistas foi de compreender a trajetória histórica mais recente do PEdA, levando em consideração o período de transição entre os dois mandatários e a situação atual das ações sobre educação integral na SME, tendo em vista a falta de clareza, conforme já exposto.

O texto a seguir está organizado em quatro capítulos. O capítulo 1 se dividiu em três seções, a primeira apresenta a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro e sua organização antes do PEdA, dados educacionais e cenário municipal, a segunda apresentando o PEdA, como está organizado, quais eram os sujeitos e intenções do programa, e o que conclui pesquisadores da área que já se aproximaram do objeto; a terceira apresenta a rede municipal do Rio de Janeiro, como ela é organizada, os programas educacionais que oferece, dentre outras características gerais da rede.

---

<sup>1</sup> <http://escolasdoamanha.rioeduca.rio.gov.br/AreaPublica/Escolas.aspx>

Para além da compreensão local realizado no primeiro capítulo, é necessária a análise macro das políticas de educação integral e(em) tempo integral, por isso o capítulo 2 se dividiu em seções. Na primeira seção, apresento a educação integral e(m) tempo integral na legislação brasileira, como está política está organizada em nível nacional e qual sua implicação nas políticas locais; a segunda seção disserta sobre a reconstituição das ações educacionais no campo da educação integral no Brasil, como tem se configurado as políticas ao longo do tempo, as propostas do CIEPs, Mais Educação e sua reformulação para o Novo Mais Educação.

No terceiro capítulo apresentamos ao leitor a concepção de formação integral na qual acreditamos, a socialista, a partir de experiências como a da Revolução Russa e teórica como a Escola Unitária em Gramsci, discorremos também de apresentar experiências do Brasil, que se objetivam uma educação integral emancipatória e baseada em princípios que se orientam pela transformação revolucionária do sistema capitalista, sob projeto histórico socialista.

Para finalizar, no capítulo quatro concluímos nessa pesquisa com o campo, com a participação de gestores do programa e dos professores que vivenciaram na prática o programa. Bem como a análise crítica do que foi o programa e suas características que, de futuro, nada ofereceu.

## **1 O PROGRAMA ESCOLAS DO AMANHÃ: DA AURORA AO OCASO.**

### **1.1 APRESENTANDO O OBJETO**

O objeto de estudo da presente pesquisa é o Programa Escolas do Amanhã (PEdA), implementado no ano de 2009 na rede municipal do Rio de Janeiro. Busquei realizar a análise da materialidade do programa analisando as condições reais para a sua realização e continuidade. Nesta introdução, apresento elementos da rede municipal de educação do município, e, a partir dela, como o programa se configura.

A ideia de implementação de um programa de educação em tempo integral surgiu ainda em campanha eleitoral de Eduardo Paes para a prefeitura do Rio de Janeiro em 2008, onde este foi eleito para estar à frente do Poder Executivo entre 2009 e 2012<sup>2</sup>, substituindo Cesar Maia. Das 37 estratégias em seu plano estratégico para a prefeitura do Rio (2009 – 2012), quatro são para a área de educação: Escolas do Amanhã, Espaço de Desenvolvimento Infantil, Reforço Escolar e Saúde nas Escolas (RIO DE JANEIRO, 2009a, p. 26).

Para comandar a Secretaria de Educação do município, Paes nomeou Cláudia Costin<sup>3</sup>, que, ao assumir a secretaria, apresentou um diagnóstico sobre a situação da rede de ensino, onde uma das principais pautas a serem superadas era a da “aprovação automática (oficialmente denominada progressão continuada)” que estava em vigor na rede desde 2007 e foi caracterizada como “herança” da gestão anterior. A consequência gerada pela aprovação automática, segundo tal diagnóstico, foi a queda do rendimento dos alunos do ensino fundamental. Por isso, no início do mandato, a gestora iniciou uma revisão de 45 dias na rede, onde os alunos, durante este período trabalharam com Cadernos de Revisão de Aprendizagem. Depois do trabalho com este material, foi aplicado um teste diagnóstico<sup>4</sup> do novo governo, que detectou 28 mil analfabetos funcionais na rede entre o 4º e 6º ano; que a rede possuía 40% de déficit de aprendizagem em matemática; que tinha 22,06% de defasagem idade-série no 6º ano; e que os professores estavam desmotivados, em quantitativo insuficiente, bem como pessoal administrativo e de apoio, e que as áreas conflagradas apresentavam rendimento mais baixo da rede e maior taxa de evasão (COSTIN, 2010).

Nesse sentido, já no primeiro dia de mandato em 2009, a publicação do Decreto 30.340 revogou o sistema de progressão continuada sob justificativa de dar um salto na educação do

---

<sup>2</sup>Em 2012 se reelegeu, vindo comandar a prefeitura do Rio de Janeiro por mais quatro anos (2013 – 2016).

<sup>3</sup>Graduou-se em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas em 1978, concluiu mestrado em Economia Aplicada à Administração (1986) e Doutorado em Administração Pública pela mesma instituição. É uma professora universitária e gestora pública brasileira. Foi ministra da Administração e Reforma no governo Fernando Henrique Cardoso. Em julho de 2014, assumiu o cargo de Diretora Global de Educação do Banco Mundial. Em 2016, convidada para lecionar em Harvard após a sua saída do Banco Mundial, Costin planejou e lecionou aulas para candidatos ao mestrado sobre o Banco Mundial e sobre reforma educacional no Rio de Janeiro e em outras cidades globais. Nesse período, também iniciando seu trabalho para o lançamento do seu Think Tank o qual pretende mapear e pesquisa iniciativas inovadoras na educação no Brasil em parceria com a FGV-Rio, Harvard e Instituição Brookings.

<sup>4</sup> Não há especificação sobre o teste.

município e pela inadequação do sistema, frisando a necessidade de estabelecer parâmetros de rendimento e o resgate da qualidade, que, para a gestora, a qualidade seria o resultado das provas implantadas, tanto em âmbito municipal quanto estadual (RIO DE JANEIRO, 2009b). No decreto, orienta-se que cabe a SME editar as normas do novo modelo de organização da educação fundamental. Pinho (2015) frisa que, além dos valores gerenciais, podemos constatar o reforço da autoridade das decisões políticas centrais no estabelecimento da forma como todas as unidades devem funcionar, criando uma uniformização.

O Programa foi instituído pela resolução SME nº 1038/2009 e com autorização para o início do funcionamento das atividades do programa a partir do decreto nº 31.022 de 24/08/2009. O programa, conforme a resolução nº 1.038/2009, tem como objetivos (RIO DE JANEIRO, 2009c):

- I - Melhorar a aprendizagem das crianças residentes em áreas conflagradas pelo tráfico na cidade do Rio de Janeiro.
- II - Propiciar a aprendizagem dos conteúdos escolares;
- III – Desenvolver as habilidades intelectuais, físicas e artísticas dos alunos;
- IV – Contribuir para a redução dos índices de evasão escolar;
- V – Contribuir para a melhoria da qualidade de vida da comunidade escolar e seu entorno.

É preciso afirmar que o programa tal como previsto pela SME padeceu de notória imprecisão, pois em diversos materiais de divulgação promocional, o suposto número de escolas cobertas pelo programa variava entre 150 a 155 escolas de ensino fundamental. Também não há muita clareza sobre os critérios que levaram as respectivas escolas a serem escolhidas, mas oficialmente o fato de ser área que estivesse conflagrada por violência, combinada a fatores como baixo desempenho no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) abaixo da média da cidade, elevada taxa de evasão, analfabetismo funcional e distorção idade-série seriam os critérios de escolha. Conforme mostra Gawryszewski (2013, p. 208), o então gestor do programa à época afirmou que “a escolha das escolas foi intermediada pelas CREs, pois elas seriam o elo mais próximo da SME e que teriam indicado quais unidades se enquadrariam no perfil esperado pelo programa”, consideradas “vulneráveis” da cidade.

Entre os objetivos do programa está o atrelamento às metas de resultados para a Educação Básica da rede municipal. Em 2011 o objetivo era atingir nota igual ou superior a 5,1 no IDEB para o primeiro segmento e 4,3 para o segundo segmento, abrir 30 mil novas vagas na educação infantil até 2012, alfabetizar plenamente 95% das crianças de até sete anos até 2012,

reduzir a menos de 5% o analfabetismo funcional entre os estudantes de 4º e 6º ano, e reduzir a menos de 10% o número de estudantes com defasagem entre idade e série.

Desde que o programa foi lançado, as Escolas do Amanhã apresentaram um crescimento superior ao das demais redes de ensino. No ano de 2010, um ano após a implementação do programa, 91 escolas subiram a média de 2009, na Prova Rio. O gestor do programa disse que “o PEdA foi identificado pelo *Innovation Exchange* como uma das melhores práticas em Educação” (LUCAS, 2011, p. 92). Em 2015 é apresentado o histórico do programa no site eletrônico da prefeitura, mostra que as escolas que participavam do programa cresceram em relação a pontos percentuais tanto no IDEB quanto no IDE Rio mas não ultrapassou as notas se comparando as outras escolas da rede<sup>5</sup>.

As notas do IDEB 2011 mostraram que o primeiro segmento do Ensino Fundamental obteve nota de 5,4 e o segundo segmento 4,4. Quando se seleciona apenas as escolas do PEdA, as notas foram 5,0 no primeiro segmento e de 4,0 no segundo. Apenas uma das escolas de primeiro segmento com maior nota no IDEB de 2011 no Rio de Janeiro era do PEdA. Já em 2015, o primeiro segmento do Ensino fundamental obteve nota 5,6 e o segundo segmento 4,3. As escolas do PEdA no primeiro segmento atingiram 5,2 e no segundo segmento 4,0. Vejamos, o programa em termos de nota não conseguiu atingir o “salto” na educação carioca, como era o esperado por seus idealizadores. Pode ser esse um dos motivos de, a partir de 2016 o PEdA não estar mais em destaque quando se fala em educação no município do Rio de Janeiro?

Estes resultados foram divulgados em 2016 no seu site, os resultados das avaliações externas – IDEB, IDERIO e AlfabetizaRio - e a taxa de abandono escolar do programa em comparação às outras escolas da rede, entre os anos de 2009 a 2015, conforme figura a seguir:

Figura 1 – Histórico de avaliações da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro (2009-2015)

---

<sup>5</sup> <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=19>



<p>IDEB Anos Iniciais:</p> <p>Escolas do Amanhã: Cresceram 0,4 pontos percentuais, saindo de 4,8 para 5,2.</p> <p>Rede Municipal: cresceu 0,5 pontos percentuais, saindo de 5,1 para 5,6.</p>
<p>IDEB Anos Finais:</p> <p>Escolas do Amanhã: Cresceram 0,9 pontos percentuais, saindo de 3,1 para 4,0.</p> <p>Rede Municipal: Cresceu 0,7 pontos percentuais, saindo de 3,6 para 4,3.</p>
<p>IDERIO Anos Iniciais:</p> <p>Escolas do Amanhã: Cresceram 1,4 pontos percentuais, saindo de 3,9 para 5,3.</p> <p>Rede Municipal: Cresceu 1 ponto percentual, saindo de 4,3 para 5,3.</p>
<p>IDERIO Anos Finais:</p> <p>Escolas do Amanhã: Cresceram 2,5 pontos percentuais, saindo de 3,1 para 5,6.</p> <p>Rede Municipal: Cresceu 2,1 pontos percentuais, saindo de 3,5 para 5,6.</p>
<p>O índice de abandono das Escolas do Amanhã no Ensino Fundamental, em 2010 era de 2,8% e em 2015 ficou em 2,3%. A rede se manteve estável, 2,1% em 2010 e em 2015 manteve o percentual.</p> <p>Nos Anos Iniciais a taxa de abandono em 2010 nas EdA era de 1,7% e em 2015 caiu para 1,4%. E nos anos Finais de 5,2% para 4,1%.</p>

Fonte: <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=19>

Sobre o IDEB, Christóvão (2018) que analisou esses dados, apresenta os valores do IDEB subsequentes da implementação do PEdA, mostra que o Programa não apresenta efeitos significativos nos anos 2009, 2011, 2013 e 2015. E ressalta que, mesmo que se fossem significativos, tais efeitos seriam negativos, ou seja, não estaríamos diante do desejado e esperado efeito positivo do programa sobre estes resultados escolares.

No site da SME, em histórico do programa (2009 – 2017), descreve que em 17 de novembro de 2010, a SME assinou um Termo de Cooperação Técnica com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura<sup>6</sup> (UNESCO) para a implementação do PEdA. Está divulgado que esse acordo durou até dezembro de 2016 e que a referida parceria é vinculada ao projeto “UNESCO e o Programa Escolas do Amanhã: direito à educação de qualidade aos jovens e crianças de comunidades vulneráveis do Município do Rio de Janeiro”. O objetivo da UNESCO neste projeto é o de garantir a educação de qualidade a jovens e crianças de comunidades vulneráveis no Município do Rio de Janeiro, com políticas públicas integradas

<sup>6</sup>É uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, ciências naturais, ciências sociais/humanas e comunicações/informação.

de educação, desenvolvimento social e prevenção da violência implementadas nas escolas e seu entorno. Não foi encontrado maiores detalhes da parceria.

Estes números foram lançados juntamente com a Revista “Experiências do Escolas do Amanhã”, material produzido pela UNESCO, que perdurou até dezembro de 2016. No material em comemoração de sete anos do programa, a UNESCO e a SME apresentam 18 experiências que consideram exitosas do programa e que foram selecionadas “para serem compartilhadas e replicadas, com o objetivo não só de melhorar o desempenho e os resultados dos alunos, mas proporcionar uma educação de qualidade nas escolas situadas nas comunidades que são foco do programa” (RIO DE JANEIRO; SME, 2016, p. 11). E destas 18, oito fazem parceria com organizações na sociedade civil, braços sociais do chamado terceiro setor, como Instituto C&A, TecZelt, Programa Associação pela Saúde Emocional de Crianças (Amigos do Zippy), Abril Educação, Sociedade Pestalozzi do Brasil, Uerê-Mello e editora Casa Lygia Bojunga.

A lei nº 5.225/2010 foi sancionada por Paes um ano após a implementação do PEdA, com prazo de 10 anos para que todas as escolas da rede tenham turno único de sete horas, sendo prioridade de implementação nas escolas com baixo IDH situadas nas Áreas de Planejamento (AP). A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) também reforça a implantação desta política de tempo escolar estendido, mas especificamente para o público em nível de ensino fundamental, em seu 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.  
 § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996)

O Plano Estratégico 2013-2016, para a educação apresenta seis iniciativas – estratégias para a área de educação e, duas delas direcionadas a educação integral, o Escola Carioca em Tempo Integral e o Escolas do Amanhã. Entre as metas para a educação carioca voltada para a educação integral, o plano apresenta “Ter pelo menos 35% dos alunos da rede municipal em tempo integral até 2016”. O programa é descrito

O Escola Carioca em Tempo Integral é a 2ª geração de investimento no salto de qualidade da educação pública municipal do Rio de Janeiro. A nova Escola Carioca em Turno Único funcionará em horário integral com uma grade curricular específica, com mais tempos de aulas das disciplinas básicas, além de tempo dedicado para a Educação para Valores e Estudo Dirigido. Estará organizada em grupamentos por faixa etária: Casas de Alfabetização (1º ao 3º ano), Primário (4º ao 6º ano) e Ginásio (7º ao 9º ano), de forma a obter maior aproveitamento dos alunos e especialização dos professores para cada etapa do aprendizado. buscará a Excelência Acadêmica

formando jovens competentes, autônomos, solidários e com um projeto de vida – protagonistas do seu futuro. (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 64)

Já o PEdA vem descrito como um programa que

[...] visa promover a melhoria da aprendizagem e qualidade educacional em todas as escolas do ensino fundamental localizadas em áreas vulneráveis, com altos índices de violência, ou recém-pacificadas. Estas escolas tipicamente apresentam alto índice de evasão escolar, de crianças não alfabetizadas, de defasagem idade-série, e conseqüentemente, um desempenho acadêmico abaixo do restante da rede Municipal de Ensino. Os pilares fundamentais do Programa são: (i) Reforço escolar; (ii) Educação em tempo integral com atividades extracurriculares no contraturno; (iii) Educação especial no ensino de ciências pela experimentação; (iv) Capacitação de professores e coordenadores pedagógicos; (v) Seleção de integrantes-chave da comunidade para atuarem como empreendedores da escola; (vi) Saúde nas Escolas - Trabalho em conjunto com a Saúde para diagnosticar e acompanhar os alunos e promover a educação em saúde (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 64).

O resultado esperado do programa é a melhoria na qualidade do ensino público, com a redução da evasão escolar. No plano é apresentado também, um cronograma de “grandes marcos” no qual destaca

Abr/2012 Celebração de convênio para o Cientista do Amanhã.  
 Mai/2012 e Mai/2014 Celebração de convênio para bairro Educador.  
 Abr/2013 Implementação de sistema de monitoramento e avaliação.  
 Dez/2013 e Dez/2015 Celebração de convênio para capacitação de professores  
 O programa teria ficado com orçamento total em 323,5 milhões de reais.

No plano estratégico de 2017 - 2020, a educação integral já não aparece nas diretrizes, mas possui meta de “Expandir para 45% o percentual de matrículas em tempo integral na Rede Pública Municipal até 2020”, e para realizar a meta, conta com o programa “Rio Escola Integral”, que se caracteriza

“Rio Escola Integral” visa expandir o Ensino em Tempo Integral para 45% dos alunos da Rede Municipal, garantindo um currículo e aprendizagem adequados, atrativos e inovadores para cada etapa de seu desenvolvimento, a partir das seguintes linhas de ação:

- Reorganização das unidades existentes em Espaço de Desenvolvimento Infantil - EDI (creche e pré-escola), Primário e Ginásio;
- Territorialização da oferta de atendimento por microáreas;
- Expansão do Tempo Integral na Rede Municipal do Ensino do Rio de Janeiro com a otimização das vagas, reforma e construção de unidades escolares;
- Consolidação do modelo de educação integral atrativo, de forma a reduzir a reprovação e o abandono, potencializando a aprendizagem dos alunos. (RIO DE JANEIRO, 2017a, p. 94).

Este programa aparece como único na área de educação integral, sendo assim, o PEdA foi extinto do Plano, aparentemente sendo substituído por um programa que oferece nada, ou, praticamente nada comparado ao que deveria ser ofertado pelas Escolas do Amanhã. O Plano

em questão se resume a um programa que é necessário para o alcance de metas, mas, sem um currículo, objetivos, estratégias, e formas de trabalho com os alunos. Utiliza-se apenas de Principais Projetos ou Grupos de Ações, que é a Expansão do Tempo Integral, e Territorialização por microáreas. E como resultado a ser atingido, aponta três, que são: Ter 45% dos alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal matriculados em Tempo Integral até 2020; Ter oferta de todos os segmentos de acordo com as micro áreas de planejamento da educação; Ter um currículo adequado para cada etapa do desenvolvimento da criança e do adolescente mais atrativo e inovador para os alunos, reduzindo a reprovação e o abandono e potencializando a aprendizagem dos alunos.

Os dados orçamentários previstos para o programa, disponíveis em lei nº 5.147 referente ao Plano Plurianual (PPA) dos anos 2010 a 2013, Lei nº 5.686 referente ao PPA dos anos 2014 a 2017 e Lei nº 6.317 que dispõe sobre os anos de 2018 a 2021. Nas diretrizes do PPA referente a educação para os anos de 2010 a 2013, às seis diretrizes destinados à educação, onde uma se refere diretamente a educação integral “Ampliar a cobertura do ensino em tempo integral, a partir da incorporação das atividades culturais, esportivas e de lazer, no cotidiano das escolas” (RIO DE JANEIRO, 2010c, p. 10).

Em suas metas a serem alcançadas na educação, não aparece nada a respeito da educação integral, observamos apenas referente a índices, como alcance de IDEB, de alunos alfabetizados e construções de escolas, entretanto o PEDa aparece como a primeira iniciativa estratégica na área da educação, para ajudar no alcance das metas.

No PPA 2010-2013 dispõe sobre a quantidade de escolas incluídas no programa durante os anos de 2010 a 2013, gerando um total de 150 escolas. Pelo Decreto nº 36.573/2013, em 2013 a previsão é de que seria investido R\$ 151.904.955 milhões, com IDEB esperado de 5,3 para os anos iniciais do ensino fundamental e 4,6 para os anos finais (RIO DE JANEIRO, 2013, p.67)

No PPA 2014-2017, a primeira diretriz da educação é referente a educação integral “Construir um processo pedagógico modelo, estabelecendo um padrão de excelência no ensino fundamental, baseado no ensino em tempo integral e na educação” (p.9), e entre as metas já aparece a educação integral, o que não aconteceu no PPA 2010-2013 “Ter pelo menos 35% dos alunos da rede municipal em tempo integral até 2016.” (p.9).

No programa estratégico, referente a educação integral encontramos o “Fábricas de escolas”

O programa consiste no alinhamento com a legislação federal e municipal vigente e na ampliação do dia letivo das atuais 4 horas e meia para um mínimo de 7 horas para o ensino fundamental, como é a prática dos países da OCDE - Organização para

Cooperação e Desenvolvimento Econômico, visando dar condições necessárias para melhorarmos os índices de qualidade da rede municipal e garantirmos a Excelência Acadêmica, formando jovens competentes, autônomos e solidários, protagonistas dos seus projetos de vida. A ampliação da oferta de Educação Infantil também encontra-se presente na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no PNE - Plano Nacional de Educação 2011-2020. Mais especificamente, a LDB, a partir do ano de 2013, tornou obrigatório o ensino dos 4 aos 17 anos, e o PNE define como sua primeira meta universalizar a pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) até 2016 e ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos. (RIO DE JANEIRO, 2014, p.21).

O resultado esperado do programa é “Adotar o padrão de turno único de ensino nas escolas municipais e dar a melhoria na qualidade do ensino público, com alcance de níveis de desempenho equivalentes aos dos países da OCDE e adequação à legislação carioca.” (RIO DE JANEIRO, 2014, p. 21). E o próprio PEdA

Este programa visa promover a melhoria da aprendizagem e qualidade educacional em todas as escolas do ensino fundamental localizadas em áreas vulneráveis, com altos índices de violência, ou recém-pacificadas. Estas escolas tipicamente apresentam alto índice de evasão escolar, de crianças não alfabetizadas, de defasagem idade-série, e conseqüentemente, um desempenho acadêmico abaixo do restante da rede Municipal de Ensino. Os pilares fundamentais do Programa são: (i) Reforço escolar; (ii) Educação em tempo integral com atividades extracurriculares no contraturno; (iii) Educação especial no ensino de ciências pela experimentação; (iv) Capacitação de professores e coordenadores pedagógicos; (v) Seleção de integrantes-chave da comunidade para atuarem como empreendedores da escola; (vi) Saúde nas Escolas - Trabalho em conjunto com a Saúde para diagnosticar e acompanhar os alunos e promover a educação em saúde. (RIO DE JANEIRO, 2014, p. 22)

Os resultados esperados são “Melhorar a qualidade do ensino público, com a redução da evasão escolar.” (RIO DE JANEIRO, 2014, p. 22). Para o PEdA o recurso total é de 384.550.978, e para o Fábricas de Escolas 2.528.834.777. Neste PPA o programa tem como objetivo geral: “Melhorar a qualidade da aprendizagem e reduzir a evasão escolar, diretamente atendendo e beneficiando alunos, familiares, professores e comunidades nas áreas mais vulneráveis da cidade do Rio de Janeiro.”. E é um programa estratégico da área educacional, com um total de 155 escolas incluídas até o final do Plano.

Os relatórios de execução do programa de 2014 a 2017 mostram que os valores executados no PEdA são decrescentes, e estes números nos indicam que possivelmente o PEdA foi se desidratando em termos de dotação orçamentária própria, conforme ilustrado na tabela abaixo:

Tabela 1 - Relatório de execução física e financeira – totais do programa em R\$

Exercício	Inicial	Alteração	Final	Realizado
2014	54.282.406,00	25.084.799,00	29.197.607,00	16.533.845,63
2015	30.603.938,00	29.417.717,00	1.186.221,00	1.186.220,05
2016	3.210.350,00	2.352.220,00	858.130,00	858.130,00
2017	3.377.367,00	2.676.999,00	700.368,00	-

FONTE: Relatórios de gestão e avaliação dos exercícios de 2014, 2015, 2016 e 2017.

Já o Fábricas de Escolas do Amanhã previa o objetivo de construção/ampliação de 99 escolas até o final de 2017 e tem como objetivo geral

Adotar o padrão de turno único de ensino nas escolas municipais e dar continuidade a ampliação do atendimento no ensino infantil visando a melhoria na qualidade do ensino público, com alcance de níveis de desempenho equivalentes aos dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e adequação a legislação carioca (RIO DE JANEIRO, 2014, p. 82).

A partir do PPA de 2018-2021, já tinha ocorrido alteração de comando no Poder Executivo. Em janeiro de 2017, tomou posse o Pastor Marcelo Crivella e, em sua gestão, a área de atuação “Educação” foi alterada para “Capital humano na formação do carioca”. Nas diretrizes já não aparece mais a educação integral, mas em suas metas continua “Expandir para 45% o percentual de matrículas em tempo integral na Rede Pública Municipal até 2020.” P. 8. E na área de nosso interesse, a educação integral a partir do PEdA, já aparece outro suposto programa, o “Rio Escola Integral” com recurso destinado de R\$ 165.808.265

“Rio Escola Integral” visa expandir o Ensino em Tempo Integral para 45% dos alunos da Rede Municipal, garantindo um currículo e aprendizagem adequados, atrativos e inovadores para cada etapa de seu desenvolvimento, a partir das seguintes linhas de ação: •Reorganização das unidades existentes em Espaço de Desenvolvimento Infantil - EDI (creche e pré-escola), Primário e Ginásio; •Territorialização da oferta de atendimento por micro áreas; •Expansão do Tempo Integral na Rede Municipal do Ensino do Rio de Janeiro com a otimização das vagas, reforma e construção de unidades escolares; •Consolidação do modelo de educação integral atrativo, de forma a reduzir a reprovação e o abandono, potencializando a aprendizagem dos alunos. (RIO DE JANEIRO, 2018, P. 34).

E os resultados esperados são:

- Ter 45% dos alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal matriculados em Tempo Integral até 2020.
- Ter oferta de todos os segmentos de acordo com as microáreas de planejamento da educação.

•Ter um currículo adequado para cada etapa do desenvolvimento da criança e do adolescente mais atrativo e inovador para os alunos, reduzindo a reprovação e o abandono e potencializando a aprendizagem dos alunos. (RIO DE JANEIRO, 2018, p. 34)

Como objetivo geral se apresenta “Expandir o ensino em tempo integral para os alunos da Rede Municipal garantindo currículo e aprendizagem adequados, atrativos e inovadores para cada etapa de seu desenvolvimento” (RIO DE JANEIRO, 2018, p. 111). No plano ainda apresenta a construção de 16 escolas no ano de 2018, sem informações dos anos subsequentes, implantação de 12 escolas de tempo integral, divididas entre os anos de 2018 a 2021.

Sobre o objetivo específico de prover o material necessário ao funcionamento das novas Escolas em Tempo Integral, apenas 19 escolas teriam sido beneficiadas no ano de 2018, e nos anos subsequentes, três escolas por ano serão beneficiadas, sendo, portanto, ao total 28 escolas que irão receber a intervenção do programa. A Lei Orçamentária Anual de 2018 (LEI Nº 6.318 DE 16 DE JANEIRO DE 2018), não apresenta mais o PEdA, aparecendo apenas as escolas em tempo integral em seu orçamento

Figura 2 – Lei Orçamentária Anual de 2018

CATEGORIA DE PROGRAMAÇÃO		ESF.	MOI	APLIC	1-PESSOAL E ENG. SOCIAIS	2-JUROS E ENC. DA DÍVIDA	3-OUTRAS DESP. CORRENTES	4-INVESTIMENTOS	5-INVERSOES FINANCEIRAS	6-AMORTIZAÇÃO DA DÍVIDA	TOTAL	RECURSOS DO TESOURO	RECURSOS OUTROS FC
12	EDUCAÇÃO				5.503.732.000		359.733.942	33.183.632	1.000		5.896.650.574	5.896.650.574	
12361	ENSINO FUNDAMENTAL				5.083.248.000		314.718.334	17.094.516			5.415.060.850	5.415.060.850	
123610381	GESTÃO ADMINISTRATIVA - CAPITAL HUMANO NA FORMAÇÃO DO CARIÓCA				5.083.248.000		220.256.181	15.090			5.303.519.271	5.303.519.271	
1236103812.508	PESSOAL DE APOIO DAS UNIDADES ESCOLARES	F	100	90	823.331.000						823.331.000	823.331.000	
1236103812.521	PROVISÃO DE GASTOS COM PESSOAL - CAPITAL HUMANO NA FORMAÇÃO DO CARIÓCA	F	100	90	542.124.000						542.124.000	542.124.000	
1236103812.562	PESSOAL DAS UNIDADES ESCOLARES - ENSINO FUNDAMENTAL	F	100	90	66.201.000						66.201.000	66.201.000	
		F	142	90	1.476.811.000						1.476.811.000	1.476.811.000	
1236103812.569	PESSOAL DAS UNIDADES ESCOLARES - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	F	100	90	2.118.000						2.118.000	2.118.000	
		F	116	90	115.000						115.000	115.000	
		F	142	90	65.931.000						65.931.000	65.931.000	
1236103812.570	PESSOAL DAS UNIDADES ESCOLARES - EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	F	100	90	39.232.000						39.232.000	39.232.000	
		F	142	90	30.910.000						30.910.000	30.910.000	
1236103812.791	MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA INFORMÁTICA - ADM. DIRETA - CAPITAL HUMANO NA FORMAÇÃO DO CARIÓCA	F	100	90			274.770	14.090			288.860	288.860	
		F	100	91			3.011.181				3.011.181	3.011.181	
		F	142	90			7.820.042				7.820.042	7.820.042	
		F	142	91			1.582.319				1.582.319	1.582.319	
123610501	RIO ESCOLA INTEGRAL						3.000	2.000			5.000	5.000	
1236105011.111	CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL	F	100	90				1.000			1.000	1.000	
		F	112	90				1.000			1.000	1.000	
1236105012.211	IMPLANTACAO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL	F	100	90				1.000			1.000	1.000	
1236105012.212	MATRIZ CURRICULAR	F	100	90				1.000			1.000	1.000	
1236105012.271	MANUTENCAO DAS NOVAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL	F	100	90				1.000			1.000	1.000	

Fonte: LEI Nº 6.318 DE 16 DE JANEIRO DE 2018.

A partir destas informações, podemos concluir que o programa implementado para melhorar a qualidade da aprendizagem e reduzir a evasão escolar, que atendessem e beneficiassem

alunos, professores e comunidades nas áreas mais vulneráveis da cidade do Rio de Janeiro, começa com grande notoriedade e investimento mas a partir do primeiro mandato de Crivella foi sendo gradativamente secundarizado como ação oficial prevista no Orçamento Público municipal, até que no ano de 2018 desapareceu, embora sem qualquer anúncio oficial de seu encerramento.

## **1.2 Considerações sobre a estruturação do Programa “Escolas do Amanhã”**

Para apreciação e análise crítica do PEdA, além das fontes documentais descritas na seção anterior, também recorri a revisão bibliográfica de produções acadêmicas e encontrei 23 publicações em que o objeto fosse o Escolas do Amanhã. Neste levantamento, utilizei efetivamente os trabalhos de Lucas (2011), Gawryszewski (2012; 2013; 2015), Souza (2012), Oliveira (2012), Gomes (2012), Piccinini (2013), Silva; Faria (2013), Rosa (2014), Christovão; Branco (2014), Melo (2014), Souza (2015), Cavaliere (2015), Nóbrega Junior (2017), Christovão (2018). Dentre estes, em sua maioria se utiliza do programa como objeto secundário, ou como exemplo, ou citação; outros já mergulharam no programa de alguma forma, A partir deste levantamento, podemos observar que a ênfase em análise do programa se deu nos cinco primeiros anos de funcionamento, o que dificulta uma análise atual do programa.

Uma característica importante a ser considerada sobre o programa é que a maioria das unidades escolares se localiza em áreas de conflito. Ou seja, tratam-se de escolas que padecem de dificuldades de múltiplas origens e que, muitas vezes, já são estigmatizadas pela sociedade por conta de uma baixa reputação, aferida pelos índices avaliativos.

A Resolução SME nº 1038/2009 e nem em qualquer outro documento determina a lógica de focalização de aluno e sim da escola como um todo. Analisando os números, das aproximadamente 154 escolas cadastradas no site do programa, apenas 51 funcionavam em turno único e dentro deste quantitativo, 29 escolas<sup>7</sup> não ofereciam turno único para todos os estudantes da unidade (PUTZKE, 2017).

A escolha das escolas participantes do programa se daria, dentre outros critérios, pela sua localização, escolas que estejam localizadas em áreas compreendidas como “territórios com índices de vulnerabilidade social”, “áreas conflagradas ou pacificadas” ou “zonas prioritárias de ação socioeducativa”. São consideradas regiões violentas do município do Rio de Janeiro,

---

<sup>7</sup> IDEB 2015. Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Para mais detalhes, ver Putzke 2017.



favelas e seu entorno, principalmente as ocupadas territorialmente pelas Unidades de Polícia Pacificadoras.

Uma das justificativas do programa se ampara na elevada taxa de desigualdade do país, em que a desigualdade está intimamente ligada à educação, e, esta realidade, se torna latente principalmente nas escolas que estão localizadas nestas áreas, por estarem mais expostas a violência, tanto do tráfico quanto da própria Polícia Militar. Essa violência gera suspensão de aulas, transferência de professores, abandono por parte do estado, gerando um desempenho educacional inferior e alta taxa de evasão se comparado ao restante da rede municipal carioca.

As políticas públicas educacionais são direcionadas a áreas conflagradas para oferecer um “amanhã” aos que lá vivem, relacionando assim a pobreza e suas consequências como o maior problema educacional a ser enfrentado, remetendo assim as escolas em assistencialistas, pois geram estigmas em seu alunado de dar mais a quem tem menos. A concepção assistencialista é a predominante dentre as escolas em tempo integral, que a identifica como “uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária” (CAVALIERE, 2007, p.1028).

Deste modo, políticas educacionais são voltadas para implementação em territórios violentos, e, no caso, o “Escolas do Amanhã” parte desse princípio de que a aprendizagem não basta com a construção e manutenção de estruturas para o atendimento ou o currículo estimulante, mas que os fatores externos contribuem decisivamente para o rendimento escolar, em destaque as situações de violência no entorno da escola, o que não dificulta só a aprendizagem, mas também a presença do aluno. A partir disso, em seu discurso salvacionista para estas crianças, visa um “amanhã” para as crianças e jovens que nestas favelas vivem, como se a educação por ela mesma, a partir deste e outros programa, pudesse efetivamente oferecer um futuro emancipatório a esta população que reside nestas áreas.

As escolas que recebem o PEdA contavam com vários outros projetos, o que indica um caráter compensatório no tratamento com essas escolas e sujeitos. Um deles foi o “Segundo turno cultural”, que acontece em 153 escolas, sendo 150 escolas do PEdA, com o apoio da UNESCO e é direcionado para áreas de risco de violência. O programa oferece 40 modalidades de oficinas que abrange as diferentes áreas (teatro, dança, música, artes visuais, audiovisual, livro e leitura, circo e outras oficinas), além do princípio de estabelecer relação entre a escola e a cultura do território em que ela está situada. (RODRIGUES, 2013).

O PEdA também contaria em paralelo com o projeto “Prática de Gestão da Educação Física”, voltado para desenvolver identificar processos com impacto na eficácia e qualidade da

disciplina nas Escolas do Amanhã<sup>8</sup>. Este projeto conta com parceria entre a gerência de Educação Física e Esportes em parceria com o programa Escolas do Amanhã e UNESCO.

Estes projetos que estavam nas mesmas escolas que o PEdA gera variações diversas quanto aos resultados da escola. Sendo assim, o rendimento e as notas das escolas não podem ser explicadas apenas com a implementação do PEdA. Esta diversidade de ações nas EdA, também as diferencia, podendo assim, duas Escolas do Amanhã na mesma favela, serem totalmente diferentes, além da diferença de atores e práticas, também com a disposição de projetos. Conforme salienta Christóvão (2018, p. 134)

Variações diversas quanto aos resultados das escolas públicas municipais de primeiro segmento do Rio de Janeiro, entre os anos de 2009 e 2015 não podem ser explicadas pela implementação do programa nas escolas selecionadas pela rede de ensino

Outra ação que envolveu as escolas do PEdA foi a “Fábrica de Escolas do Amanhã”. Trata-se de escolas compostas por estruturas pré-fabricadas, a fim de diminuir o tempo de construção. Essas construções foram erguidas pela empreiteira Odebrecht. Em setembro de 2016, a construtora declarou que tinha concluído a construção de 28 Escolas do Amanhã, sendo 16 EDIs, 07 escolas primárias e 05 ginásios. A construtora exalta sua metodologia diferenciada para a construção das escolas, uma “estrutura em pré-moldados de concreto, que permite agilidade no processo de edificações das escolas, bem como evita o desperdício de material. Nas escolas foram utilizadas mais de 8 mil peças pré-moldadas de concreto<sup>9</sup>”.

No entanto, em 2017, já sob gestão municipal do Prefeito Marcelo Crivella, a empresa, envolvida numa série de atos de corrupção, conforme delatado nos depoimentos de funcionários da própria construtora, não houve prosseguimento das construções. No início da gestão de Crivella, este último programa foi suspenso, segundo o mesmo, por falta de orçamento, uma das justificativas, dava conta da verificação de que, “dados de 2015, apontavam para o fato de que ao menos 43% das escolas da rede encontravam-se em situação precária” (CHRISTOVÃO, 2018, p. 82).

---

<sup>8</sup>O projeto consta de (a) diagnóstico do estado da arte da prática de gestão da Educação Física nas Escolas do Amanhã em três áreas focais: Espaço físico, Educação Física Curricular e Esportes; (b) identificação e criação de indicadores de qualidade; (c) criação e um modelo de sistematização da gestão da Educação Física; (d) definição de um sistema de monitoramento e avaliação do modelo de sistematização; e (e) criação de um manual de práticas significativas com foco na cultura da paz e educação para valores. Apresentamos neste artigo alguns resultados do diagnóstico referentes a: (a) Percepção do impacto dos megaeventos esportivos para a EF escolar, (b) percepção do professor sobre a valorização da EF no ambiente escolar, (c) necessidade de desenvolvimento profissional e (d) aparelhamento da Educação Física para poder atender às expectativas e cumprir, com excelência, a sua missão.

<sup>9</sup><https://www.odebrecht.com/pt-br/comunicacao/releases/odebrecht-finaliza-obras-de-28-escolas-do-amanha> acesso em 04/09/2018.

No que tange às ações diretamente relacionadas à execução do PEdA, estão estruturadas com base em seis pilares de atividades para a sua realização, analisados a seguir:

**1) Educação integral:** *“Promover mais de 50 atividades de reforço escolar, cultura, artes e esportes e oferecer um ambiente estimulador e seguro para aprendizagem, promovendo uma permanência interessada do aluno na escola”.* (SME)

Durante a gestão de Eduardo Paes (2009-2016), foram estruturados cinco programas que tinham como pilar norteador a educação integral: Ginásio Carioca, Escola de Turno Único, Ginásio Experimental Olímpico (GEO), as escolas experimentais bilíngues e Escolas do Amanhã. Todos os programas mencionados funcionavam em regime de escolas em tempo integral. Conforme visto pouco acima, a partir de 2018, o município conta com o programa “Escola Integral”, embora não se saiba se está em substituição, acréscimo ou complemento ao PEdA.

Os Ginásios Experimentais atendem aos anos finais a partir do sétimo ano, na modalidade de escolas vocacionais, com exceção do GEO que inclui o seu atendimento de matrícula ao 6º ano. As escolas experimentais bilíngues compunham o Programa Rio Criança Global, que tinha como propósito a ampliação da carga horária da língua inglesa para toda a rede municipal de ensino. As escolas de Turno Único, mínimo de 7 (sete) horas de funcionamento atendem em sua grande maioria do 1º (primeiro) ano ao 5º (quinto) ano e ao 6º (sexto) ano experimental (professores regentes generalistas- professores II), apenas 9 (nove) escolas atendem do 6º (sexto) ano regular ao 9º (nono) ano.

A articulação com o Programa Mais Educação (PME) iniciou em 2009. Melo (2014) aponta que entre 2009 até 2013 o PME funcionou em 33 (trinta e três) escolas da SME/RJ, e que neste período sete escolas do PEdA participaram da adesão ao PME. Em 2013, a adesão foi ampliada para mais de 150 escolas, e que até o ano de 2014, a adesão ao PME totalizava 627 (seiscentos e vinte e sete) unidades escolares participantes. Não foi identificado um levantamento estatístico mais recente sobre o quantitativo de escolas participantes do programa. Autores como SOUZA (2015) corroboram quanto ao desenvolvimento do programa se dar como expressão do programa federal Mais Educação, agora Novo Mais Educação, e a falta de clareza sobre o papel destes dos programas na escola.

Podemos ressaltar a difícil articulação entre as esferas municipal e federal e, ainda inferir que, com o tempo, o Programa Escolas do Amanhã (nas escolas estudadas) praticamente se desfez, reduzindo-se ao Mais Educação (SOUZA, 2015, p.135).

A ponderação sobre a educação integral, principal ponto do programa, leva considerações de diversos autores, como Lucas (2011) que conclui que a mesma não foi realizada plenamente, e que um dos principais motivos é a falta de estrutura básica para a sua realização. Souza (2012) aponta que a visão assistencialista de determinados atores que acham que o mais importante é manter esses alunos na escola, independentemente de como a escola está estruturada para receber o aluno.

Cavaliere (2015) discute que apenas uma parte das escolas tinham todos os alunos em tempo integral, enquanto as demais apenas mantinham alguns alunos com atividades no contraturno, fazendo mais uma seleção dentro deste programa. Nesse caso, os alunos que eram “contemplados” seriam os que estivessem dentro do critério de vulnerabilidade social e realizavam atividades especiais, esportivas, culturais e de reforço escolar. Essa seleção gera efeitos a serem considerados, como estigmatizar ainda mais esses alunos com identidade de “piores alunos” das “piores escolas” dos bairros mais desassistidos e violentos

Coelho (2012) e Souza (2012) confirmam que o horário integral nas Escolas do Amanhã é destinado a apenas uma parcela dos alunos, e, ainda apontam uma fragilidade deste pilar que são as atividades no contraturno, aquelas correspondentes ao horário integral, que são realizadas poricineiros voluntários, estagiários, mães voluntárias e educadores comunitários, dentre outros profissionais sem vínculo estável com a escola. Em nenhum momento, em artigos estudados para a realização deste trabalho e em pesquisas no site da SME, menciona a efetiva participação de **professores da escola** na realização das atividades no contraturno, nem no aumento do corpo docente nestas escolas, o que indica não haver uma coesão no sentido pedagógico, tendo em vista que o trabalho realizado no turno regular não se relaciona com o do contraturno e vice-versa.

Porém, o que foi constatado é que o horário integral somente era oferecido a alunos/as que necessitavam de reforço escolar, outra proposta do projeto. Com relação a um dos pilares das Escolas do Amanhã – que valoriza o tempo integral como estratégia de retirar das ruas as crianças e os jovens – podemos perceber que, ainda essa estratégia não se concretiza, justamente, em uma comunidade carente que precisa dos serviços prestados pela escola para dar suporte assistencial às famílias. (LUCAS, 2011, p. 106.)

Algumas escolas ofereciam o turno único, logo, ofereciam o tempo estendido com horário de no mínimo sete horas de funcionamento. Mas esta forma de funcionamento não abrangeu a todas as escolas inseridas no PEdA e essa múltiplas formas de funcionamento é alvo de críticas em relação a temporalidade da permanência das crianças na escola.

Sobre a abrangência das escolas, Putzke (2017, p. 35) identificou que em algumas escolas “há escolha de alunos que irão participar de atividade em tempo integral, a partir do seu rendimento; se o rendimento não for o esperado pela escola, o aluno permanece mais tempo nela em atividades de reforço escolar”. Como observado por Cavaliere (2015), trata-se de uma ação que segrega ainda mais os alunos, pois além de estar estudando em uma escola com baixos índices de aprendizagem acaba sendo o “estudante ruim, da escola ruim”, gerando efeito negativo nas expectativas dos indivíduos que integram a escola, como já citado aqui neste trabalho em outras políticas e legislações.

Questões como o **horário de permanência** na escola em que “duas escolas não tinham o horário integral, ou seja, de 7h30 às 16h30, mas sim, horário ampliado, o que resultava em jornada escolar que terminavam por volta de 14h30 / 15h” (GAWRYSZEWSKI, 2015, p. 396). O **trabalho desarticulado** entre turnos “entende-se que o tempo e o espaço escolar são organizados por meio de improvisos e que o trabalho pedagógico realizado entre os turnos não tem coesão”. (GAWRYSZEWSKI, 2015, p. 382). E a **precária estrutura** das escolas públicas que receberam este programa “Por exemplo, com relação à proposta de educação em tempo integral, haveria ainda grandes limitações relacionadas às infraestruturas das escolas existentes hoje”. (CHRISTÓVÃO; BRANCO; 2014, P 218), foram questões que perpassaram vários trabalhos.

Com relação à questão da estrutura física das escolas, visto que é uma condição importante para que a educação integral se desenvolva a partir de diferentes espaços e condições de uso, Gawryszewski (2015, p. 394) em sua tese visitou seis escolas e constatou que

Pelo menos quatro delas não dispunham de espaço adequado para a realização de todas as atividades previstas no “Escolas do Amanhã”, mesmo com a diversidade de conservação dos materiais pedagógicos. A tônica encontrada nas escolas foi a recorrência de truques e jeitinhos como forma de acomodar a organização espacial e a disposição temporal das atividades.

As escolas que padecem de espaço para a realização das atividades acabam recorrendo a espaços externos a escola, e se recorriam ao truque de improvisar espaços externos a escola, como associação de moradores, igrejas, organizações locais em geral, e praças públicas, uma opção de educação para além dos muros da escola, com ressignificação do papel da sociedade x escola, mas Gawryszewski (2015, p.396) alerta que

Essa poderia ser uma proposta interessante, não significasse em contrapartida o esvaziamento do investimento concreto nas escolas públicas, obrigando que o docente se conforme com a precariedade da escola ou que o gestor escolar celebre parcerias com a iniciativa privada em prol de algum aporte financeiro

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

O “Bairro Educador” foi criado pelo Decreto nº 30.934 de 31 de julho de 2009 e associado ao programa Escola do Amanhã em vista de sua proposta comunitarista<sup>10</sup>. Em seu Art. 2º dispõe:

- I. Desenvolver um novo modelo de gestão de parcerias, visando transformar a comunidade em extensão do espaço escolar, de forma que o processo de ensino-aprendizagem se integra definitivamente à vida cotidiana.
- II. Estabelecer parcerias com diferentes setores da comunidade – empresariado, famílias, organizações sociais, instituições de ensino, lideranças comunitárias e demais pessoas físicas – estimulando-os a desenvolver um olhar educativo, voltado para o aprendizado permanente (RIO DE JANEIRO, 2009d).

O projeto tinha como premissa oficial estabelecer uma relação mais direta com o bairro/comunidade, a fim de abrir as escolas para parcerias com todo tipo de entidade da sociedade, para assim gerar o que denominam de educação integral (no site) que seria “Promover mais de 50 atividades de reforço escolar, cultura, artes e esportes e oferecer um ambiente estimulador e seguro para aprendizagem, promovendo uma permanência interessada do aluno na escola”.

No decreto, foram definidas as responsabilidades do Estado e das organizações na sociedade civil para a implantação do projeto Bairro-Educador, oficializando o modelo de gestão de parcerias. No “Bairro-Educador”, destacam-se um modelo de gestão de parcerias e a celebração de convênios e parcerias com organizações na sociedade civil. De acordo com o programa, estes pontos colaboram para “formar indivíduos autônomos, solidários e corresponsáveis por sua transformação e de sua comunidade.” (SME, 2012).

Entre os anos 2010 a 2013, o programa foi executado pelo Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), organização privada contratada pela SME – RJ, com o apoio da Associação Cidade Escola Aprendiz. O CIEDS conta com apoio do “Banco Mundial, a UNESCO, o UNICEF e a Fundação Interamericana; Bradesco Seguros, Light, Oi, Unimed, Fundação Itaú Social, Instituto Paulo Montenegro, entre outros; e Governo Federal, Governo do Rio de Janeiro, Governo de São Paulo e Prefeitura do Rio de Janeiro”

---

<sup>10</sup>O comunitarismo é um conceito político, moral e social que surge no final do século XX (por volta da década de 1980) em oposição a determinados aspectos do individualismo e em defesa dos fenômenos como a sociedade civil. Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Comunitarismo>>

(OLIVEIRA, 2012, p. 71). Sobre o funcionamento do Bairro-educador, Melo (2014, p.94) explica que

[...] o coordenador do projeto junto à equipe técnico- pedagógica das escolas implementa uma ação com núcleos de famílias para encontros e debates sistemáticos e sugere realização de atividades envolvendo a participação das famílias dos alunos. Essas atividades se dirigem às famílias de forma coletiva ou em determinados momentos especificamente a um grupamento de alunos possibilitando a mobilização da família por interesse na ação. As ações são pensadas no interior da unidade escolar com a participação do colegiado, como: ações sociais (mutirão de serviços), divulgação de transição dos alunos para o Ensino Médio, palestras temáticas, aplicação de jogos sobre a importância da família na escola. Alguns parceiros são mobilizados especificamente para ações com os responsáveis, como o SESI Cozinha Brasil e INTEB; são feitas aulas passeios, visitas guiadas, trilhas educativas, intervenções artísticas para os alunos.

Já no início de 2017, a prefeitura fez um pequeno histórico do PEdA, do qual não cita mais o Bairro Educador, tendo reformulando para a denominação “Integração Escola – Comunidade”. Conforme exposto no site do RioEduca.Net:

Um novo modelo de gestão de parcerias, que visa transformar a comunidade e a cidade em extensão do espaço escolar, de forma que o processo de ensino-aprendizagem se integre à vida cotidiana. Em cada Escola do Amanhã há profissionais e voluntários preparados para desenvolver ações de integração, aproximando o bairro às necessidades da escola, e atuar no combate à evasão escolar. Para isso, são firmados convênios e parcerias com as instituições de ensino, lideranças comunitárias, organizações sociais, empresariado. Com isso, se dá mais um passo para formar indivíduos autônomos, solidários e corresponsáveis por sua transformação e a de sua comunidade.<sup>11</sup>

Christovão (2018) em contato com uma das equipes do projeto, em 2012, foi relatado que a atuação dos gestores do pilar se realizava conforme a demanda das escolas. Num primeiro momento, seria elaborado o mapeamento das instituições do bairro e, em seguida, já inseridos nas escolas, seriam buscadas parcerias entre estas instituições, em direção a uma “educação integral”. Cada gestor é responsável por quatro ou cinco escolas que, por sua vez, conformam núcleos contendo entre dezessete a vinte escolas. Os gestores do projeto não necessariamente apresentam formação pedagógica. Conforme o relato mencionado, a principal atribuição destes seria “ser criativo” (CHRISTÓVÃO, 2018, p, 81).

Nóbrega Junior (2017) realizou sua pesquisa sobre o Bairro-educador na favela da Maré, e constatou que os três anos de realização do projeto pelo PEdA não foram suficientes para deixar uma marca ou um legado que sedimentasse a prática de interação com as instituições

<sup>11</sup>Disponível: <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=19>

locais, pois depois que acabou o Bairro Educador as escolas não conseguiam seguir com a interação com a comunidade. Sendo assim, Nóbrega Junior (2017, p. 183) concluiu em sua pesquisa que

Embora seja uma política pública que procurou inovar no campo da educação da cidade do Rio de Janeiro, é correto dizer que os efeitos do Programa Escolas do Amanhã e de Bairro Educador na Maré ficaram aquém do esperado [...] o PEA/BE não conseguiu cumprir com a promessa de aproximar suas escolas das famílias da Maré e sua vizinhança.

Dessa conclusão, podemos questionar se é realmente necessário que exista gerentes dentro de uma escola que façam essa interação escola e comunidade, como que se a escola por ela mesma, por ser o reflexo da sociedade e seus atores, não pudessem fazer essa interação.

**3) Capacitação:** *Promover capacitações e formações para o desenvolvimento de competências e habilidades de Gestores, Coordenadores Pedagógicos, Professores e demais profissionais que atuam nas Escolas do Amanhã em temas como resolução de conflitos e gestão e dinâmica de sala de aula. (SME)*

Trata-se de uma formação que foi iniciada a partir de uma metodologia de ensino desenvolvida pela artista plástica Yvone Bezerra de Mello, para capacitar professores com ênfase na superação de bloqueios cognitivos dos alunos expostos a situações de violência. Portanto, para seus criadores, a violência que impera no território em que se localiza o PEEdA, dificulta ou impossibilita a aprendizagem efetiva aos estudantes.

Para desfazer bloqueios cognitivos gerados pela violência, a metodologia de ensino se concentra na associação de emoção e abstração, com objetivo de os estudantes desenvolverem tarefas simples de rápida absorção. Para isso, a formação dos professores focaria na compreensão sobre o funcionamento do cérebro, para assim se desenvolver estratégias cognitivas e metacognitivas de estímulos. Em seu site, a aplicação da metodologia resultaria em alunos com estabilidade emocional, maior atenção e concentração, aumento do nível de memória curta, melhor controle dos impulsos e das emoções, conversas fluídas e ideias mais sintetizadas e organizadas, melhor adaptação à sociedade, entre outros. Sobre a metodologia Uerê-Mello, Melo (2014) apresenta a seguinte consideração

A metodologia foi inserida na formação continuada dos Coordenadores Pedagógicos das Escolas do Amanhã e docentes, enfatizando a necessidade de superação das nomenclaturas de diagnósticos, “medicalização da pedagogia”; a pedagogia Uerê-Mello reforça a possibilidade de desenvolvimento das potencialidades bloqueadas e vislumbra superar as adversidades que a violência traz. Na metodologia de trabalho, o projeto investe em eixos estratégicos e o faz por meio do acompanhamento da



aprendizagem, da evasão escolar e da melhoria de gestão, esperando assim impactar outras áreas transversais de estrutura e funcionamento das escolas (MELO, 2014, p, 92).

O discurso oficial visa a inclusão social e desenvolvimento intelectual dos estudantes, a partir do desbloqueio proposto pela metodologia, retirando assim da margem do processo educativo os estudantes com dificuldades de aprendizagem. Esta metodologia seria repassada aos coordenadores pedagógicos do programa PEdA, em que aprenderiam a identificar a vulnerabilidade e o porquê de não absorverem os conteúdos, e, exercícios para facilitar o aprendizado. Os coordenadores pedagógicos seriam responsáveis por repassar o que aprenderam aos professores.

Do ponto de vista prático, propõe-se a divisão das aulas em doze momentos, de até vinte minutos cada. O quadro abaixo, produzido por Christóvão (2018) procura organizar tal proposta metodológica:

Figura 3 – Proposta metodológica da metodologia Uerê-Mello

<b>QUADRO 6: Principais critérios, do ponto de vista de ensino:</b>
<b>1. 12 momentos em sala de aula:</b>
• Oralidade em todas as aulas antes dos exercícios escritos
• Processo de aprendizado com compreensão de maneira mais interativa
• Divisão da classe em grupos para os exercícios orais: os grupos variam no dia-a-dia: os exercícios orais não só melhoram o armazenamento como irrigam melhor o cérebro (glicose e oxigênio).
<b>2. Enfoque no individual e no emocional:</b>
• Corpo-mente
• Espaço-tempo
• Sujeito-objeto
<b>3. Utilização de estratégias para melhorar o aprendizado:</b>
• Organização e aceleração da mente
• Monitoramento constante
• Organização do ambiente
• Divisão do estudo em uma ordem pré-estabelecida na pedagogia
• Revisão dos conteúdos sempre que necessário

Fonte: Christóvão, 2018

A capacitação docente proposta no Programa, aquela que foi proposta para ser direcionada para todos os profissionais que atuam na escola, mas segundo Gawryszewski (2013) não se materializou desta maneira, pois em uma determinada escola constatou que a

capacitação docente foi feita apenas para coordenadora pedagógica; esta teria a função de multiplicadora local, repassando a metodologia de ensino proposta para professores que desejam adotar essa proposta de trabalho. Segundo o relato da coordenadora pedagógica que realizou a capacitação, trata-se de um método especial dirigido somente às crianças com maiores dificuldades de aprendizagem, em que procuram estimular a oralidade, desbloqueios mentais, através de exercícios com língua estrangeira, música e expressividade criativa. Conta que a capacitação foi realizada pela fundadora da ONG Uerê Mello, Yvone Bezerra de Mello, por uma nutricionista e por uma neurologista (GAWRYSZEWSKI, 2013).

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

Este programa foi lançado em fevereiro de 2011, com objetivo de fornecer assistência de saúde a cerca de 105 mil alunos da rede municipal. Contava com equipes de profissionais de saúde que percorreram as escolas PEa, dos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) e a Escola Municipal Tarso da Silveira, segundo Gomes (2012). A principal justificativa deste pilar é a necessidade de identificar e tratar problemas de saúde das crianças, para assim melhorar o desempenho das mesmas em sala de aula. Este pilar, para os gestores da prefeitura, traria impactos ao aprendizado e na qualidade de ensino, visto que se propunha a fornecer atenção à saúde dos alunos, prevenindo e cuidando de doenças.

Gomes (2012, p. 80 -81) que pesquisou o desenvolvimento do “Saúde na Escola” desde seu início no lançamento do edital pela SME e a Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil (SMSDC) de Convocação Pública para parcerias com Organizações Sociais de Saúde (OSS). A OSS selecionada deveria fazer gerenciamento, operacionalização e execução das ações do Programa. Neste edital constava o projeto básico de criação de 160 Núcleos de Educação e Saúde (NES) nas unidades escolares, como uma das ações do PSE Nacional e como uma estratégia suplementar de atendimento à saúde dos educandos matriculados nas unidades escolares pertencentes à rede pública municipal de ensino. Dentre as principais funções desses NES estavam a garantia de visitas regulares de equipes de saúde nas escolas para prestar atendimento médico e odontológico; a manutenção de uma “equipe fixa” nas escolas para prestar um primeiro atendimento; a realização de atividades de prevenção e de promoção da saúde com os alunos e a comunidade escolar; encaminhamento de alunos à rede pública de

saúde quando necessário; integração das ações de educação, saúde e assistência social por meio dos NES de referência.

Após edital aprovado, o programa foi desenvolvido por um contrato de gestão, firmado com a SME, e com a OSS Instituto de Atenção Básica e Avançada em Saúde (IABAS), este instituto merece uma atenção especial, pois é um instituto com histórico de má gestão e até de crimes em seu histórico, estando inclusive, proibido de participar de licitações no município do Rio de Janeiro por dois anos por irregularidades financeiras e administrativas em UPAs (Unidade de Pronto Atendimento), sanção publicada em março de 2019, ainda, o Ministério Público do Rio de Janeiro, suspeita que a Fundação Bio-Rio tenha sido criada para esconder a atuação da IABAS em alguns contratos<sup>12</sup>. Sem a intenção de se aprofundar nas inúmeras irregularidades do instituto<sup>13</sup>, persistindo ainda em período pandêmico<sup>14</sup>, esta empresa é a amostra da ilusão e da falência da ideologia de que é melhor botar empresa privada “sem fins lucrativos” para administrar a coisa pública. Além do contrato com o instituto, foi firmado um convênio com a Fundação Bio-Rio para que atendesse algumas demandas assistenciais em toda rede de educação, priorizando as escolas do PEdA, ambas tinham como apoio técnico e logístico as unidades básicas da SMSDC. Nesse contrato o projeto “Saúde nas Escolas”, custou um total de quase R\$ 70 milhões, e durou por quatro anos (CHRISTÓVÃO, 2018).

Haja vista o histórico de descontinuidade das atividades no programa, Souza (2015, p. 121) relata as descontinuidades dos pilares do programa e observa, rapidamente, “que as salas de saúde foram extintas, e com elas o profissional de enfermagem que atuava em cada uma das escolas, existindo apenas o espaço vazio.”.

Corroboro com Oliveira (2012) em sua observação sobre a implantação do programa especificamente nas escolas do amanhã, por que especificamente e apenas nessas escolas?

A relação entre pobreza e fracasso escolar está explicitada nessa escolha. Os alunos não aprendem porque são pobres e precisam de ajuda médica. Ou seja, por este discurso, apresentam algum tipo de patologia que não permite que aprendam como deveriam aprender, confirmando a perspectiva da patologização da pobreza e da patologização social. (Oliveira, 2012, p. 75 – 76).

---

<sup>12</sup> Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/04/responsavel-por-hospitais-de-campanha-em-rj-e-sp-tem-historico-de-ma-gestao.shtml>

<sup>13</sup> <https://www.oantagonista.com/brasil/policia-civil-cumpre-cinco-mandados-de-prisao-por-contratos-do-iabas-nas-gestoes-privadas-e-paes/>

<sup>14</sup> <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/05/26/pf-cumpre-mandados-de-busca-em-sp-em-operacao-para-apurar-irregularidades-na-saude-do-rj-durante-pandemia.ghtml>

**5) Cientistas do amanhã:** *Desenvolver mentes investigativas através de uma nova metodologia do ensino de Ciências, com formação continuada para professores, instalação de um laboratório de ciências em cada sala de aula e entregas regulares de materiais. Através da metodologia inovadora o aluno é motivado a desenvolver seu senso crítico, autoconfiança e raciocínio lógico.* (SME)

Um dos pilares aponta para o ensino de ciências com o programa “Cientistas do Amanhã”, inicialmente desenvolvido pelo Instituto Sangari Brasil. O objetivo seria de estimular processo de investigação científica nos estudantes. Na proposta do projeto existe uma capacitação para os professores dessa área.

O projeto, foi inicialmente administrado pelo Instituto Sangari, uma organização internacional que se dedica a vender serviços educativos na área de ciências. Para a realização da proposta, a metodologia consiste em dispor de laboratórios de ciências, de modo que são organizados em armários disponíveis em cada sala de aula e um kit composto por livros didáticos, laboratórios com materiais diversos como microscópio, tubos de ensaio, pequenos animais, plantas, etc. E, a proposta curricular previamente montada, deve ser seguida pelos professores, nos momentos destinados às atividades do “Cientista do Amanhã”.

Conforme destacado abaixo, o programa Cientistas do Amanhã habilitou a Sangari do Brasil LTDA a receber

Em abril de 2009, a quantia de R\$67.478.464,47 <sup>15</sup>(D.O. RJ, Nº 126 de 2009, p.74). Além desta quantia, o Instituto Sangari já teria recebido R\$ 299.869,24<sup>16</sup>(D.O. RJ, Nº 22 de 2008, p.92). Em 2011 o prazo da parceria é ampliado por 24 meses, ao custo de R\$ 27.328.298,87 (D.O. RJ, Nº 238 de 2013, p.35). Destaca-se que a destinação da verba foi realizada sem licitação, contrariando o Artigo 25, Inciso II da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. (PICCININI, 2013, p. 5.)

Gawryszewski (2013), Piccinini (2013) e Coimbra (2013) identificaram que o material induz toda prática do professor e estudante, no modo como se deve desenvolver as atividades e como os estudantes devem reagir à elas é pautado na assertividade, a partir do uso de termos como “relembra” e “compara”, “identifica”, “constroem”, “conhecem”, “aprendem”, “buscam”, “testam”, “observam”, “conhecem”, “identifica” determinando o que os professores devem realizar durante o uso dos materiais. Tal pressuposto, conseqüentemente, confere pouco espaço para a criatividade, tanto na perspectiva do trabalho docente, quanto nas

---

<sup>15</sup>Para a “implantação de nova metodologia de ensino de Ciências (o “PROGRAMA”), dividida nos módulos temáticos, nas unidades da rede escolar de ensino fundamental, abrangendo prestação de serviços e entrega de materiais”

<sup>16</sup>Destinados a curso de aperfeiçoamento profissional para os professores envolvidos no programa

possibilidades de intervenção dos alunos, transformando professores e alunos em executores de tarefas e procedimentos pré-determinados.

Tal conclusão pode ser melhor ilustrada através de Coimbra (2013) que, em entrevista com tutores do programa e professores, concluiu que a autonomia docente estava extremamente minguada ao ser determinado que o material programático que deveria ser cumprido à risca. Acrescenta-se a isso a descrição sobre as funções dos tutores do projeto.

O acompanhamento e inserção do projeto nas escolas, junto aos professores e diretores. A princípio, este tutor não possuiu relação direta com os alunos, sendo sua participação em sala apenas eventual, para observação. Cabe ao tutor levar os materiais didáticos – livros e materiais de investigação - e instruir os professores em como utilizá-los de acordo com o planejamento da empresa, além de realizar, bimestralmente, cursos de formação voltados aos professores inseridos no projeto. A remuneração de um tutor é, inicialmente, R\$3.200,00 por 40h semanais. (COIMBRA, 2013, p 8)

Semelhante conclusão pode ser indicada sobre a avaliação dos alunos, pois:

No caso deste projeto, a avaliação está baseada fundamentalmente no método de aplicação de provas trimestrais a serem realizadas pelos estudantes. É importante ressaltar que a avaliação dos estudantes se dava através de dois instrumentos a cada trimestre, isto é, por uma prova padrão elaborada pelo Instituto Sangari para todas as escolas do PCA e outra prova feita pelo professor. A partir das colocações feitas pelo professor entrevistado, em relação à elaboração da avaliação entregue aos professores pela Sangari, foi possível identificar que esta avaliação não apresentava proximidade com o ensino realizado em sala de aula. (COIMBRA, 2013, P 18)

**6) Estagiários e voluntários - Integração escola – comunidade.** *Um novo modelo de gestão de parcerias, que visa transformar a comunidade e a cidade em extensão do espaço escolar, de forma que o processo de ensino-aprendizagem se integre à vida cotidiana. Em cada Escola do Amanhã há profissionais e voluntários preparados para desenvolver ações de integração, aproximando o bairro às necessidades da escola, e atuar no combate à evasão escolar. Para isso, são firmados convênios e parcerias com as instituições de ensino, lideranças comunitárias, organizações sociais, empresariado. Com isso, se dá mais um passo para formar indivíduos autônomos, solidários e corresponsáveis por sua transformação e a de sua comunidade. (SME)*

Neste pilar sua efetivação se daria por meio dos moradores da comunidade onde a escola está instalada, estes atuariam como voluntários/oficineiros. Os mesmos realizariam atividades/oficinas gerais integrando-as com as atividades escolares; moradores estes que teriam contato ou já teriam experiências em aulas de capoeira, dança, artesanato, etc. Acadêmicos estagiarium em atividades de reforço escolar, no contraturno. Gawryszewski (2013) e Souza (2015) apresentam que os oficinairos que atuavam nas escolas não tinham qualificação pedagógica adequada.

Confirmam que não existe uma qualificação prévia e que são aproveitados os seus saberes experienciais – com raras exceções, os oficinairos não possuem qualificação

formal nas atividades que desenvolvem -, resultado de práticas anteriores que já tenham participado ou fruto de atribuições cognitivas e socioafetivas a qual se atribuem, como sensibilidade, destreza, sagacidade e aptidão. (GAWRYSZEWSKI, 2013, p. 230)

A respeito da existência de algum tipo de formação inicial ou continuada para osicineiros, tanto a direção da unidade, quanto os próprios icineiros foram unânimes na afirmação de que não há. O que existe, geralmente, são reuniões para orientação dos icineiros quando do início do projeto na unidade escolar. (SOUZA, 2015, p. 101)

Ou seja, o que acontece não é a “educação integral”. São atividades realizadas por sujeitos sem uma aproximação com o pedagógico, além disso, Silva; Faria (2013), Gawryszewski (2013) e Souza (2015) mostram que os icineiros não tem relação com os professores regentes das turmas e com os saberes que estão sendo trabalhados em sala, ou seja: “Os icineiros entrevistados declararam não ter contato com esses professores e também mostraram-se desconhecedores dos princípios que regem os projetos em que atuam” (SILVA; FARIA, 2013, p. 12).

Por meio deste pilares há uma abertura da escola para a comunidade participar da formação dos sujeitos, entretanto não dialoga e trabalha junto com os mesmos, deixando-os sem uma aproximação das propostas das escolas, o que acaba gerando um distanciamento da proposta que a escola oferece, com o que é oferecido ao aluno no contra turno, dificultado a realização de uma atividade que articule os conhecimentos trazidos da comunidade com a proposta da escola. Ainda a título de apresentar como este programa abarca a sociedade civil organizada em OS, Silva; Faria (2013) observaram

Ao longo da pesquisa que outros atores sociais, sem qualquer ligação com a comunidade, também atuam nessas escolas, como agentes de reforço escolar. É o caso da organização “Ensina!”, que recruta profissionais liberais, recém formados nas mais diversas áreas – não ligadas necessariamente à educação – para atuarem como agentes de reforço nas unidades escolares de baixo rendimento no IDEB. (SILVA; FARIA, 2013, p. 12)

Na efetivação do programa, a SME conta com diversas parcerias, como o governo federal e estadual, através de suas secretarias, e com a sociedade civil, ONGs, comunidades e empresas privadas. Entre os parceiros, Oliveira (2012) cita o Sangari Brasil; a Universidade Estácio de Sá; o Projeto Uerê e a Positivo Informática. Para desenvolver as ações foram necessários cerca de 52 milhões de reais para o primeiro ano do projeto, destinados à capacitação dos professores e à compra de materiais educativos e tecnologias.

As estratégias para alcançar estes objetivos são, cuidar do ambiente físico, acadêmico e social da escola, trabalhar para o desenvolvimento de cidadãos autônomos, competentes e

solidários e para a promoção de uma cultura baseada em valores. Para isso, a prefeitura do Rio pretende com o programa desenvolver um conjunto de ações nas áreas de Educação, Saúde, Assistência Social, Esporte, Arte e Cultura, contando com educação integral, buscando trabalhar valores e formar crianças e adolescentes autônomos, competentes e solidários, e ainda, atividades de reforço escolar, educação em saúde, oficinas pedagógicas e culturais no contraturno, metodologias inovadoras de ensino, além de salas de saúde, leitura e informática. (Rio de Janeiro<sup>17</sup>)

Sendo assim, o eixo central do programa é uma educação (em tempo) integral com participação da comunidade e sociedade civil, que para seus idealizadores possibilitaria assim um aprendizado dinâmico a partir de metodologias inovadoras como por exemplo na disciplina de ciências, com o projeto Cientistas do amanhã, e na preocupação com a saúde dos alunos e de sua família com o Saúde na Escola.

Sobre a transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade civil Cavaliere (2015, p.94) afirma “Esse modelo se baseia em grande medida na parceria do poder público com organizações não governamentais, fundações e outras instituições, com ou sem fins lucrativos, e na atuação de voluntários e estagiários para a execução das ações”, podemos constatar uma opção política para com o programa, pois todas as atividades que são realizadas na escola e que não estão diretamente relacionadas à escolarização fogem da guarda do Estado, sendo oferecido por quem tiver interesse em realizar atividade dentro da escola, a sociedade civil. Não é omissão, é uma opção política para a educação pública. Os novos arranjos implicam na confluência entre Estado e sociedade civil como forma de direcionar esforços e recursos para estes atores.

Além dos pilares, o levantamento de referências bibliográficas apontou para outras questões subjacentes ao Programa. Os trabalhos de Christóvão (2012, 2018), Diniz (2017), Souza (2015) apresentam problemas no programa como descontinuidades, excesso de trabalho aos educadores, a falta de planejamento, ausência de consolidação. Sobre a descontinuidade, é notório que a mesma se deu a partir da suspensão de alguns de seus pilares

O programa “se perdeu” ao longo dos anos, com a falta de continuidade de sua proposta inicial e com a ausência de avaliações permanentes. O que se revelou atuante foi o Programa Mais Educação, no período estudado, sendo o Escolas do Amanhã apenas um slogan. (SOUZA, 2015, p. 140).

---

<sup>17</sup> <http://escolasdoamanha.rioeduca.rio.gov.br/AreaPublica/Programa.aspx>

A regulamentação do programa também é questão que chamou atenção de autores como Cavaliere (2015, p.98) que empenha um questionamento ainda das concepções estruturantes do mesmo chamando atenção para a insuficiente regulamentação do programa, que culminaria na possibilidade de “reforço das diferenças no interior das escolas e surgimento de uma categoria de alunos ‘especiais’”, entre outros aspectos.

Gawryszewski (2013) concluiu que “o programa Escolas do Amanhã não contribuiu efetivamente para uma formação escolar-científica sólida dos alunos” (p. 262). E acrescenta que isto ocorreria devido à “insuficiência no financiamento e na gestão gerencial da educação pública” (p.262).

O PEdA, além da suposta busca pela qualidade do ensino, parte do princípio da educação compensatória ou de que é preciso “dar mais para quem tem menos”, a fim de que as desigualdades educacionais sejam, ao menos, dirimidas. Daí, não podemos deixar de lembrar, com Saviani (2008, p.36), que:

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

Diante do exposto, entendemos que o programa Escolas do Amanhã se propõe reforçar a concepção da escola com dupla função, a de proteger e a de educar<sup>18</sup> integralmente. Retomando uma concepção de educação integral a partir do discurso que não são atuais na história brasileira, mas que as traz articuladas às questões de equidade e potencialidade, focado no público compreendido como “em situação de vulnerabilidade social, segundo Saviani (1999, p. 43)

Uma vez que se acumulavam as evidências de que o fracasso escolar, incidindo predominantemente sobre os alunos socioeconomicamente desfavorecidos, se devia a fatores externos ao funcionamento da escola, tratava-se, então, de agir sobre esses fatores. Educação compensatória significa, pois, o seguinte: a função básica da educação continua sendo interpretada em termos da equalização social. Entretanto, para que a escola cumpra sua função equalizadora é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica. Vê-se, pois, que não se formula uma nova interpretação da ação

<sup>18</sup>Funções essas características da educação compensatória, colocando a escola responsável não só pela educação, mas pela “proteção social”, alimentação, assistência.



pedagógica. Esta continua sendo entendida em termos da pedagogia tradicional, da pedagogia nova ou da pedagogia tecnicista encaradas de forma isolada ou de forma combinada.

O que se espera na implementação de um projeto de educação integral é que se ofereça uma escola completa, e não uma escola minimalista, assistencialista, compensatória, de infraestrutura precária. Mas o que se observa no PEdA é a efetivação deste tipo de escola. Ainda mais intenso devido aos cortes que o programa veio sofrendo e que se tem efetivado na Educação pública. Observa-se que os pilares base do programa não se efetivam em sua completude, nem o próprio pilar e nem as escolas que recebem o programa conseguem executar todos eles, selecionando ou recebendo apenas alguns. Isso também é devido ao principal pilar (tempo estendido) não se efetivar na maioria das escolas e a estrutura das escolas. Uma verdadeira política pobre para o pobre.

### **1.3 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO**

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – RJ, em sua página oficial divulga, que tem como objetivo elaborar a política educacional do município, coordenar a implantação e avaliar os resultados, com o objetivo de assegurar a excelência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Público. E tem como missão, transmitir valores e conhecimentos que contribuam para formar indivíduos autônomos e habilitados para se desenvolver profissionalmente, como única forma de garantir a igualdade de oportunidade para todos os cidadãos (SME, Rio de Janeiro)

Cabe a SME cuidar<sup>19</sup> das crianças e jovens da Educação Infantil (6 meses a 5 anos); do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e da Educação de Jovens e Adultos, e esse cuidado inclui a garantia de que as crianças da rede aprendam a ler, escrever e calcular com proficiência e na idade certa.

A Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro-RJ é responsável pela maior rede pública de ensino da América Latina, com 1.540 unidades de escolas municipais em funcionamento e 644.389 alunos, distribuídos em 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE)<sup>20</sup>. As unidades estão distribuídas em 526 Unidades de Educação Infantil (EDI), sete Escolas/CIEP com atendimento exclusivo de Educação Infantil, 226 unidades exclusivas de

---

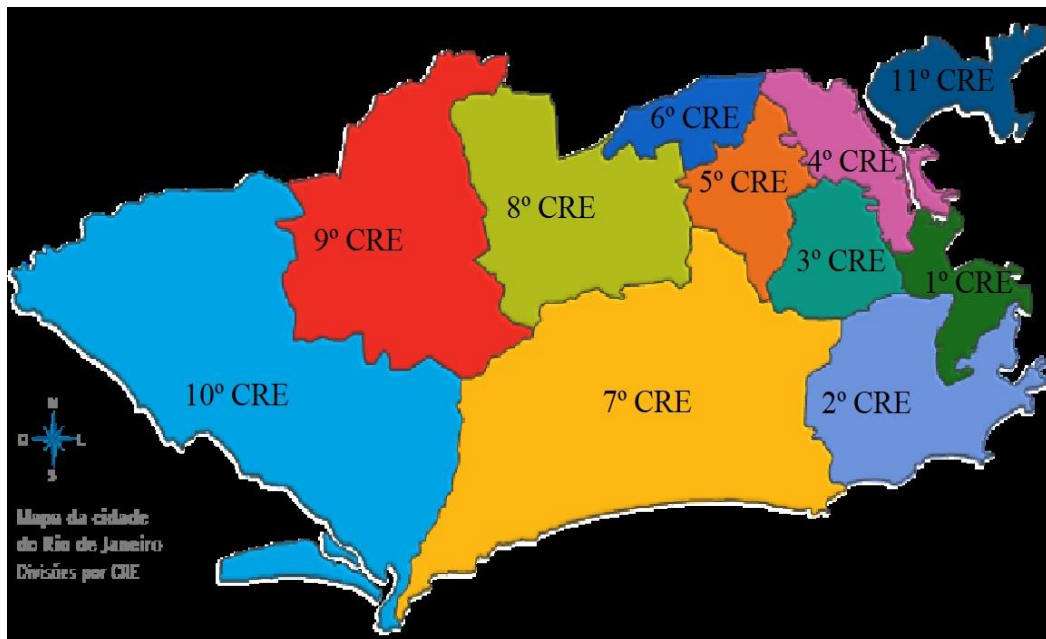
<sup>19</sup> Termo usado pela própria SME em seu site oficial.

<sup>20</sup>As CREs, eram antigos Distritos de Educação e Cultura, essa mudança ocorreu no governo de César Maia, visando uma descentralização administrativa, pedagógica e orçamentária, com liberação de recursos para as CREs e para as escolas, criando uma nova estrutura de gestão para a SME; Tentativa de uma maior atuação do CEC (Conselho Escola Comunidade) com uma ampliação de sua atuação no ambiente escolar. (SANTOS, 2014)

Ensino Fundamental I, 224 unidades exclusivas de Ensino Fundamental II, 551 unidades com mais de uma modalidade / segmento, quatro unidades de Educação Especial Exclusiva, duas unidades de EJA Exclusiva, duas Escolas Municipais Olímpicas Cariocas (Ensino Fundamental I), cinco Escolas Municipais Olímpicas Cariocas (Ensino Fundamental II) e 28 Escolas Municipais de Aplicação Carioca (Ensino Fundamental II)<sup>21</sup>.

As Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) são instâncias intermediárias entre a SME e as escolas e atuam no planejamento e organização das matrículas e acompanhamento do trabalho realizado pelas escolas e creches de sua área de abrangência, são também responsáveis pelo acompanhamento de políticas propostas pela SME nas escolas. As 1.540 escolas da Rede Municipal estão distribuídas entre as 11 CREs.

Figura 4 – Mapa ilustrativo da distribuição das CREs no município do Rio de Janeiro



Fonte: <http://escolasdoamanha.rioeduca.rio.gov.br/Manutencao.aspx?erro=500>.

Os estudantes estão distribuídos por segmento sendo, 149.739 na educação infantil creche e pré-escola, 461.002 no ensino fundamental, 4.167 na educação especial, 20.490 em projetos de correção de fluxo e 29.481 na EJA. Na educação integral, o município possui 34,13% das matrículas (201.446 alunos). Para atender a estes estudantes, a Secretaria Municipal de Educação (SME), conta com 38.585 professores, distribuídos entre professores da educação infantil (5.602), Professor II/PEF – Anos Iniciais (17.425) e Professor I/PEF – Anos Finais

<sup>21</sup> <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibenoticias?id=8557388> acesso em abril de 2019.

(15.558), 5.234 Agentes de Educação Infantil, 1.037 Secretárias Escolar, 1.381 Agentes de apoio à Educação Especial, contando com estes, a SME conta com 16.400 servidores de apoio técnico, administrativo e operacional. (SME)

A atual secretária de educação Talma Suane, professora com 34 anos de carreira, tomou posse neste ano (2020)<sup>22</sup> substituindo César Benjamin. Sua entrada na SME gerou embates entre o ex-secretário, que afirmou em vários meios de comunicação que sua exoneração foi articulada pela atual secretária. Durante 25 anos exerceu a função de diretora nas escolas municipais Alcide de Gasperi, em Higienópolis, e República do Peru, no Méier. Talma é Ex-chefe de gabinete da Secretaria municipal de Educação do Rio, e foi manchete no jornal Extra<sup>23</sup> no mesmo mês que tomou posse, pelo aumento salarial que teve nos últimos 12 meses. Em julho de 2017, ela recebia R\$ 17.701,78, somados os vencimentos líquidos de suas duas matrículas. Em junho de 2018, um ano depois, seus ganhos passaram a R\$ 28.042,66 líquidos — aumento de 58,41% (LIMA NETO, 2018).

Frente a esse cenário da educação na capital do Rio de Janeiro, conforme diagnosticado pela força política vitoriosa no pleito municipal que se encontrava, a Secretaria Municipal de Educação (SME) buscou estratégias para alcançar o objetivo de dar um “salto na qualidade da Educação” e melhorar a posição da capital nos rankings nacionais. A partir da estratégia de reforço escolar a SME desenvolveu vários programas, dos quais apresentarei brevemente os que em documentos oficiais, apresentam ser em tempo integral, dentre os quais estão o Programa de Reforço escolar, do qual fazem parte o “Realfabetização” e “Acelera”, Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI, ginásios experimentais, escolas bilíngues, ginásios vocacionados, Escola em Tempo Integral (também denominadas de turno único).

A busca pela tal qualidade não é novidade no Rio de Janeiro, em histórico da educação pública do Rio de Janeiro. Santos (2014) mostra que a qualidade sempre esteve em objetivos dos governos para a educação e que os programas propostos por cada governo, eram finalizados ou sofriam significativas mudanças quando outro mandatário assumia. Portanto, como construir uma educação de qualidade se não há uma política de continuidade?

Essa qualidade se baseia em processos produtivos que são voltados ao mercado, a ideologia do mercado passa a influenciar diretamente nas mudanças do modelo educacional, e, desta maneira surge, e de forma definitiva e cada vez mais presente e incisivo os parâmetros de

---

<sup>22</sup> A Professora Talma Romero Suane solicitou exoneração da função de Secretária de Educação de acordo com o Decreto Rio "P" n° 127, de 02 de abril de 2020, sendo renomeada para a mesma função através do Decreto Rio "P" n° 186, em 28 de maio de 2020.

<sup>23</sup> <https://extra.globo.com/emprego/servidor-publico/salario-de-nova-secretaria-de-educacao-da-prefeitura-do-rio-aumentou-58-em-um-ano-22907183.html>

qualidade que são definidos através de indicadores, as provas municipais, estaduais, nacionais e internacionais, que controlam, e pretendem elevar a produtividade, eficácia e eficiência e a competitividade.

### *Programa de Reforço Escolar*

Para resolver o problema de analfabetismo funcional, defasagem idade/série escolar e o melhor desempenho dos alunos, é que foi criado o “Programa de Reforço Escolar”, com objetivo de aprimorar a qualidade de ensino das escolas da Rede Municipal, e desenvolvendo projetos e ações que possam favorecer no sucesso escolar dos alunos.

O Reforço Escolar se organiza em duas linhas de ação, que são a correção de fluxo e a manutenção da aprendizagem. A correção de fluxo se dá pelo projeto Realfabetização<sup>1</sup>, que tem como objetivo alfabetizar alunos ainda não alfabetizados no 1º segmento, a partir do 3º ano, no site da SME, estão disponíveis os cadernos pedagógicos utilizados no projeto realfabetização<sup>1</sup>. Para os alunos do 6º ano a SME conta com o projeto Realfabetização<sup>2</sup>, contando com parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS) tem como objetivo alfabetizar os alunos que são considerados analfabetos funcionais.

Figura 5 – Estrutura do Programa Reforço Escolar



### *Ginásios Experimentais*

Os Ginásios Experimentais fazem parte da ampliação do tempo escolar no município do Rio de Janeiro. O então prefeito Eduardo Paes e sua Secretária de Educação Cláudia Costin criaram os Ginásios Experimentais Cariocas (GEC) por meio do Decreto 32.672/2010, direcionados para o segundo segmento do ensino fundamental, que atendem do 6º ao 9º ano. Junto aos ginásios experimentais, foram adicionados os ginásios vocacionais, no caso, o Ginásio de Artes e, a partir de 2012, o Ginásio Experimental Olímpico e Paraolímpico, também conhecido como GEO, com objetivo de definir vocações específicas para os ginásios experimentais, como esportes ou artes selecionando, se for o caso, talentos da rede, em cada caso. (RIO DE JANEIRO, 2010a)

Esse programa tem como objetivo “proporcionar aos adolescentes, de acordo com seu perfil e interesse, uma escola de excelência acadêmica voltada para a descoberta e desenvolvimento da aptidão esportiva dos alunos”. (RIO DE JANEIRO, 2010a), ainda segundo o documento, leva-se em consideração para a consecução do projeto “oferecer uma educação de qualidade, inclusive para resgate de uma dívida social por todos nós reconhecida, é um dos deveres mais relevantes da Prefeitura para com o futuro das gerações que estão se sucedendo”. (RIO DE JANEIRO, 2010a)

Em 2011, o programa dos GECs se inseriu em apenas 10 escolas da rede. Já em 2015, atendeu aproximadamente 25 mil alunos em 25 escolas no universo das 1008 existentes na época no Rio de Janeiro. Costa (2016) em pesquisa sobre os critérios de escolha destas escolas, não conseguiu identificar o critério e o método adotado para a seleção das 25 escolas. E ainda observou que após cinco anos de sua criação, o programa, que previa no parágrafo único do primeiro artigo do decreto uma implantação "(...)em todas as unidades escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino e atenderia a turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental" (COSTA, 2016, p. 71), estava presente em apenas 2,4% do total de escolas da rede, número bem inferior à enorme demanda existente no município.

Em pesquisa ao endereço eletrônico da SME, não encontrei nenhum dado referente ao quantitativo de escolas com este programa, mas Costa (2016) em levantamento apresenta que os Ginásios Experimentais estavam distribuídos da seguinte forma: 28 escolas experimentais, sendo 25 Ginásios Experimentais Cariocas e 03 Ginásios Experimentais Olímpicos, e que a

previsão era construir mais cinco escolas voltadas para o esporte, para atender esse projeto até 2016, ano em que foi realizado os jogos olímpicos na cidade do Rio de Janeiro.

Com o objetivo de “dar oportunidade para os alunos com aptidões esportivas desenvolverem seu potencial, sem abrir mão de uma educação de excelência”, e oferecendo além da rotina de treinos, com pelo menos duas horas de prática esportiva por dia, e da participação em diversas competições, os alunos destas escolas teriam mais aulas de Português, Matemática, Ciências e Inglês, aulas de reforço e o incentivo para tirar boas notas. A excelência acadêmica, o apoio ao projeto de vida do aluno e a educação para valores são os principais eixos do projeto pedagógico dos GEOs (SME).

E para ingressar na escola as inscrições são realizadas via internet, para todos os alunos da rede municipal de ensino. No entanto, o aluno interessado no programa deverá se inscrever ao final do primeiro segmento do ensino fundamental. O aluno será convocado para a realização de um teste de habilidade específica nessas unidades, nas modalidades esportivas oferecidas por cada escola. O aluno que for julgador possuidor de destreza/habilidade em algum esporte oferecido pelo GEO ingressa nesse programa, almejando ser selecionado como um “talento”; já o aluno considerado “não apto” é direcionado para outra escola da rede municipal que não pertença ao programa. Sendo selecionado, ele faz parte do time “aluno, atleta, cidadão” (COSTA, 2016).

### *Ginásios vocacionais*

Os Ginásios vocacionais são extensões das GEOs, com ênfases em áreas específicas do conhecimento, a partir da identificação de afinidade e de habilidades diferenciadas, os alunos da Rede Municipal de Ensino do Rio são direcionados para ginásios vocacionais, onde encontram apoio e estrutura para desenvolver e descobrir talentos.

Em 2013 foi inaugurado o ginásio de Artes Visuais na zona portuária, localizado na Escola Municipal Vicente Licínio Cardoso, na Praça Mauá, com integração com o Museu de Arte do Rio (MAR). Alunos com aptidão e interesse acentuado pelo universo artístico recebem apoio para trabalhar esse tipo de vocação. Em material publicado pela SME, apresenta que os alunos têm três tempos por semana dedicados às atividades artísticas. Eles se especializam em ateliês de desenho, pintura, cor, figura (representação da figura humana, animais e paisagens), tecelagem, 3D, artes gráficas, mídias (cinema, fotografia e ferramentas digitais) e intervenção (dança, teatro e artes cênicas).

O município também conta com ginásio do Samba, que funciona na Escola Municipal Chile, em Ramos, na Zona norte do município, que é dedicado à música. Por semana, seis tempos são dedicados a atividades específicas, como percussão, instrumentos de corda, teclas e sopro, aulas de canto e oficinas para desenvolvimento da criatividade musical.

O outro ginásio vocacional, é desenvolvido em parceria com empresas de setor de tecnologias, o ginásio de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE) é considerado um protótipo das escolas do futuro, localizado na Rocinha, na Escola Municipal André Urani. Em material divulgado pela SME esse ginásio é inovador em método e gestão, as turmas e séries não são fixas e o material escolar inclui tablets e smartphones. Com o uso da Educopédia – plataforma online de material de suporte – os estudantes desenvolvem suas competências específicas. A novidade do ginásio está também nas provas, aplicadas a partir da Máquina de Testes, que apresenta correção automática e exibe imediatamente os resultados alcançados.

### *Escolas Bilíngue*

As escolas bilíngues (EB) também criadas na gestão de Paes, se materializaram na mesma época da criação dos GEO e são consideradas escolas experimentais, criadas sob o discurso da ampliação das oportunidades educacionais contendo matrizes curriculares específicas e funcionando em turno único de sete horas. O projeto ocorre com parceria entre a SME e a empresa *Learning Factory*<sup>24</sup>(LF) que desenvolve material didático de língua inglesa, promove capacitações e treinamentos aos professores de Inglês da rede, presta consultoria para as escolas experimentais.

A criação das EB se deu pelo Decreto 31.187, de 6 de outubro de 2009, sob justificativa de criação os megaeventos esportivos e no estreitamento de relações interculturais. Em levantamento, Fonseca (2018) mostra que até dezembro de 2017, eram nove EB de Língua Inglesa e uma de Língua Espanhola, e que a escolha da localização de cada EB obedeceu à divisão das unidades escolares por CRE. Com exceção da 4ª CRE, cada Coordenadoria possui uma EB.

A política de ampliação do ensino de idiomas na rede municipal do Rio de Janeiro estabeleceu uma relação entre o público (PCRJ/SME-RJ) e o privado (LF) e Fonseca (2018), que debruçou seus estudos no programa, sinaliza que o contexto de influência internacional

---

<sup>24</sup>A Learning Factory é uma editora que faz parte da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa (SBCI), mais popularmente conhecida pelo curso de idiomas Cultura Inglesa (CI) e que possui uma divisão responsável pelo segmento de material didático para a educação pública, chamada LF Educacional.

para ampliação do ensino de LE em âmbito local, enfatizando no inglês como obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e, inclusive extrapolando as Leis vigentes ao oferecer a partir do 1º ano. Sinaliza a não participação da comunidade escolar na decisão sobre a ampliação do ensino do inglês para além do previsto na legislação, e uma segunda extrapolação que foi a criação de EB, enfatizando o ensino de inglês nessas unidades até 2017, novamente sem consulta à comunidade escolar, mas que, de acordo com a avaliação da gerente do programa teve boa receptividade.



## **2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: ENTRE PROGRAMAS EDUCACIONAIS E A CONCEPÇÃO FORMATIVA**

Para compreender melhor sobre o atual cenário político de educação integral no Brasil, faz-se necessário compreender como esta política tem se constituído na educação brasileira. Portanto neste capítulo pretendemos apresentar o caminho percorrido das políticas educacionais em tempo integral em nível nacional, e principalmente como ela esteve presente em programas que foram implementadas no estado do Rio de Janeiro, que é o foco de estudo deste trabalho, principalmente, a capital.

Deste percurso é interessante analisar como se configura os interesses e estratégias para tentar garantir o mínimo de uma formação na perspectiva formadora. Considero aqui esta formação que seja crítica, emancipadora e humanizadora, que se orienta pela apropriação dos conhecimentos sócio historicamente construídos e da cultura. O acesso a tais conhecimentos é o que nos constitui socialmente, pois nós não estamos limitados à nossa natureza, somos sujeitos culturais, sociais, políticos, fazendo parte do processo histórico e social da humanidade.

Neste caminho histórico pelo qual a educação integral em tempo integral percorreu - suas políticas norteadoras e programas de destaque na implementação da educação integral em tempo integral – EITI - identificamos que há uma tendência a priorizar os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, assim como foco em melhorar os índices nas avaliações globais, mas, trazemos também projetos exitosos na oferta de uma educação emancipatória.

### **2.1 EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

Em termos de legislação nacional, a educação (em tempo) integral começa a ganhar força a partir da Constituição Federal/1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (lei nº 9089/1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (BRASIL, 1996), e outras que também incentivam a educação (em tempo) integral que são, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº. 10.172 (BRASIL, 2001), do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) Decreto nº. 6.094 (BRASIL, 2007), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº. 11.494 (BRASIL, 2007) e o Plano Nacional de Educação II (Lei nº 13.005/2014), que incentivaram os demais sistemas de ensino a ampliar o tempo de permanência discente.

A Constituição, primeira a inferir sobre a educação (em tempo) integral, faz referência em três artigos: Art. 205 evidencia o “pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania,

além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho”; Art. 206 cita a gestão democrática que faz inferência a educação integral, dialogando com essa política; Art. 227, que é o que mais dialoga com o conceito de educação integral que aparece em vários documentos norteadores desta política, quando apresenta que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988)

Observa-se que não há referência ao tempo de permanência da criança na escola, mas o desenvolvimento da pessoa, fundante em oportunidades de uma gama de atividades que garante à criança, ao adolescente e ao jovem um processo de sociabilidade integral, uma educação que possa oferecer formação completa e com os cuidados necessários a depender da situação em que o sujeito esteja inserido. Mas há de se notar que, a responsabilidade do estado em oferecer a educação, ali se divide entre a sociedade e família.

O ECA se aproxima dos artigos da Constituição referente a educação, e reforça uma educação para além da escola. Em seu Art. 53 diz que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. E no Art. 59 expõe que os municípios, os estados e a União devem facilitar o acesso das crianças e adolescentes a espaços culturais, esportivos e de lazer, enfatizando assim a apropriação de outros espaços pelas crianças (BRASIL, 1990).

A partir da LDB, o período de permanência estendido começa a aparecer em forma de legislação, conforme seu 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. (BRASIL, 1996)

A LDB se distancia de uma possível formação, pois foca-se em ampliação do tempo, e não na formação integral do ser humano. O progressivo aumento do tempo pode se associar a fatores de proteção social, fatores estes já presentes em programas já citados de educação (em tempo) integral, podendo se caracterizar, de cunho assistencialista. Coadunando com Menezes (2009), que salienta que a LDB-1996, ao conter determinações no que tange à ampliação da

jornada escolar, abarca a responsabilidade da escola no cuidado da criança e do adolescente, como resultado de uma articulação entre educação e proteção.

Mól; Maciel; e Martins (2017) destacam ainda que na LDB a educação infantil é a que mais se destaca em termos de formação integral quando infere a concepção de desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Contudo, no Art. 32 que trata do ensino fundamental a situação é outra, pois o objetivo se reduz à “formação básica do cidadão”, em que se destaca o domínio pleno “da leitura, da escrita e do cálculo”. Sendo essa lei fundamental da educação brasileira, é sugestiva a intenção de educação integral na educação infantil e um alargamento do tempo no outro segmento, premissa essa dada nos Arts. 31, 34 e 87, que tratam exclusivamente do período diário de permanência na escola.

O Plano Nacional de Educação I (PNE), instituído para o decênio 2001-2010, define quantitativo mínimo de sete horas para a escola de tempo integral e apresenta a ampliação progressiva da jornada escolar para a educação infantil - “adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 2001), e no ensino fundamental - “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” (idem).

O PNE 2001-2010 não apenas menciona a questão do tempo integral como jornada escolar, mas também enquanto formação integral do homem. Entretanto é elucidativo em apontar o sentido compensatório e assistencialista do tempo integral nas escolas, pois esta deveria se constituir em uma “Prioridade(...)para as crianças das camadas sociais mais necessitadas” (BRASIL, 2001) e “famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”. (BRASIL, 2001). Esse tipo de enunciado, tão presente historicamente nas legislações educacionais brasileiras e que evidencia a dualidade educacional no país, e o caráter focalizatório desta política.

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) – Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, teve como objetivo melhorar todas as etapas da educação básica no Brasil. Em meio a um conjunto de 40 programas no plano, destacamos o Programa Mais Educação, que prevê a ampliação da educação em tempo integral no país, ou seja, de ação indutora para estados e municípios de ampliação de jornada escolar. No entanto, frente ao PDE, se destaca alguns pontos centrais, pois é ele que sustenta as atividades e programas dentro os

seus quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

Uma das medidas foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB - Lei nº 11.494/2007, BRASIL, 2007a), em substituição ao FUNDEF, que só cobria o ensino fundamental e teria sua vigência expirada em dezembro de 2006. No que tange especificamente ao tempo escolar integral, Cavaliere (2014, p.1208) considera que a lei do Fundeb é das mais importantes “porque ‘levou’ a escola de tempo integral para toda a educação básica”.

O FUNDEB especifica aporte financeiro para matrículas em educação integral, prevendo assim diferenciação das matrículas em tempo integral em comparação com as de jornada parcial ao instituir fatores de ponderação para definir o custo das etapas e modalidades da Educação Básica. Assim, a matrícula de aluno na educação básica em regime de tempo integral tem fator de ponderação 1,30. Isso significa que, a exemplo de dados orçamentários de 2019, o valor/ano mínimo por estudante das séries iniciais urbanas foi de R\$ 3.238,52, enquanto que para o aluno em tempo integral o valor mínimo foi de R\$ 4.210,08<sup>25</sup>. No entanto, conforme já discutia o estudo de Menezes (2009), sobre apesar da maior destinação de recursos absolutos a educação integral, trata-se ainda de um aumento inexpressivo frente à demanda da mesma, especialmente considerando as numerosas carências estruturais que as escolas brasileiras apresentam.

O FUNDEB apesar de normatizar a distribuição dos recursos para a educação brasileira, não regulamenta a utilização dos mesmos, o que implica que a ampliação da jornada escolar

[...] poderá possibilitar toda sorte de atividade, enquanto alternativa para a ampliação da jornada escolar. Atividades essas, algumas vezes, desconectadas dos projetos político-pedagógicos das escolas, quiçá propostas por organizações que buscam, principalmente, direcionar para seus próprios cofres a verba pública (MENEZES, 2009, p.78).

Todavia, apesar de mais recursos absolutos destinados para a escola em tempo integral, tratava-se ainda de uma ordem de grandeza insuficiente, devido as numerosas carências estruturais e materiais que as escolas brasileiras apresentam, em que o orçamento para a educação é definido apenas no quanto os dirigentes do Estado argumentam ter capacidade de

---

<sup>25</sup> Valores publicados na Portaria Interministerial nº 07, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os parâmetros operacionais para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, no exercício de 2019. O valor definido pode ser ajustado em razão de alterações, no decorrer do exercício de 2019, no quantitativo de matrículas do Censo Escolar de 2018, publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e na estimativa das receitas do FUNDEB provenientes das contribuições dos Estados, Distrito Federal e Municípios, ora divulgadas na forma do Anexo I, ou por ocasião do ajuste a que se refere o art. 6º, § 2º, da Lei nº 11.494/2007.

investir na educação. Baseado no ponto de partida na definição dos insumos mais importantes para os processos de ensino-aprendizagem dotados de uma precificação, com vista a assegurar um padrão de qualidade é que se formulou a proposta do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi)<sup>26</sup>.

Ainda no PDE é fundamental destacar o alinhamento (embora não sem contradições e disputas internas) entre a coalizão política que dirigia o Ministério da Educação e as frações empresariais da educação, particularmente reunidas em torno da organização Todos pela Educação (TPE). Esse alinhamento se evidenciou não apenas pela nomenclatura de uma das ações do PDE, o chamado Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação<sup>27</sup>, mas a notória incorporação das metas e objetivos definidos pelo TPE e pela própria declaração de uma das diretoras-executivas, em entrevista a Martins (2013, p.55): “Houve um alinhamento de intenção, de programa, houve um alinhamento muito forte entre a gente e o Ministério nesse início, e por isso as pessoas relacionam tanto o Todos pela Educação a esse início da gestão do Fernando Haddad.”

O último item a destacar em termos de legislação para a ampliação da jornada escolar é o atual II Plano Nacional de Educação (2014-2024), que aborda a educação em tempo integral como uma meta específica: “Meta 6 - oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

No II PNE é explícita a necessidade de comprometimento da União para a oferta da escola em tempo integral por “meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas” (BRASIL, 2014) e que a configuração de uma escola com tal carga horária também necessita dispor de professores na instituição escolar em tempo equivalente. Outras duas estratégias vinculadas à Meta 6 (estratégias 6.2 e 6.3) indicam a necessidade de construir escolas com padrão arquitetônico e mobiliadas condizente o atendimento em tempo integral. No entanto, para atingir as metas propostas, as estratégias 6.5 e 6.6 preveem o estímulo à oferta (e conseqüentemente repasse de recursos) a instituições privadas de serviço social, notadamente as escolas do Sistema S.

---

<sup>26</sup>O CAQi se constitui no valor mínimo a ser assegurado pelo Fundeb, considerando todo um rol de insumos, tais como estrutura predial, mobiliário para salas e espaços pedagógicos, banheiros adequados às faixas etárias, equipamentos e materiais didáticos e de serviços de cozinha, limpeza, dentre outros. Recomendamos a leitura do Parecer CNE/CEB nº 8/2010 que estabelece normas de aplicação do CAQi.

<sup>27</sup>O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi instituído pelo Decreto nº 6.094/2007 para regulamentar um regime de colaboração com municípios e estados estabelecidos pela assinatura compulsória de um termo de adesão a fim de receber apoio técnico e financeiro do governo federal. Esse dispositivo abrangeu 28 metas que foram tomadas como boas práticas no sentido de melhorar o desempenho dos estudantes e a gestão escolar, por meio do fomento à participação comunitária e a responsabilização pelos resultados.

Acompanhando o monitoramento do MEC, que se baseou no Censo da Educação Básica de 2018, o Brasil está atualmente com 17,4% (-1,3% se comparando com 2015) dos seus alunos estudando em tempo integral, onde a região Nordeste se destaca com 22,9% (- 2,5% se comparado aos dados de 2015), a região norte aparece com o menor índice 12,3%. No total o Censo apresenta o percentual de 28,6% (-23,9% se comparado aos dados de 2015) de escolas públicas em tempo integral. Entretanto, é importante destacar que este percentual considera as escolas que possuem ao menos um aluno que permaneça no mínimo sete horas diárias de atividades escolares (BRASIL, IPEA, 2017).

Ainda no Censo, no ano de 2018, foram registradas 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de educação básica brasileiras, 1,3 milhão a menos em comparação com o ano de 2014, o que corresponde a uma redução de 2,6% no total de matrículas, sendo registradas 27,2 milhões de matrículas no ensino fundamental. Esse valor é 4,9% menor do que o número de matrículas registrado para o ano de 2014. A queda foi mais intensa no número de matrículas dos anos finais do que nos anos iniciais. E as matrículas de matriculados no ensino fundamental, 9,4% permaneceram 7h diárias ou mais em atividades escolares, caracterizando-os como alunos de tempo integral. Em 2017, o percentual foi de 13,9%. A proporção de matrículas de tempo integral é substancialmente menor na rede privada (2,2%) do que na rede pública (10,9%)<sup>28</sup>. Importante destacar, também, que no tocante ao financiamento:

O PNE não deixa clara a origem dos novos recursos para a educação fazendo menção aos *royalties* do petróleo que, como visto, são insuficientes para o alcance das metas propostas. Além disso, a manutenção das políticas neodesenvolvimentistas que apostam no pagamento integral e incontestado dos juros da dívida pública, na leniência a sonegação de impostos e na contínua desoneração de impostos às grandes indústrias continuarão representando dificuldades na plena oferta dos direitos sociais, incluso (mas não exclusivamente) a educação (COLEMARX, 2016, p.39-40).

No PNE II, o sentido compensatório continua presente, pois prioriza a população mais vulnerável, e uma “novidade” aparece, a possibilidade de parcerias com a sociedade civil a partir da citação da lei 12.101 (BRASIL, 2009), que possibilita que entidades beneficentes e organizações sociais (item 6.6) a ofertar atividades complementares ao horário escolar convencional.

Interessante perceber que no tocante ao plano, o foco é na ampliação do tempo do aluno, e não na atividade pedagógica que a escola deveria oferecer. Para a realização das metas do

---

<sup>28</sup>[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf)

PNE, o Observatório do PNE (2017) aponta sete estratégias referente a educação integral que são:

- 1) Construção de escolas;
- 2) Recursos – infraestrutura e equipamentos, material didático e formação;
- 3) Ampliação do tempo;
- 4) Tempo de permanência;
- 5) Articulação no território;
- 6) Diversidade local;
- 7) Tempo integral para pessoas com necessidades educacionais especiais;

Destas estratégias, a proposta 1 e 2 demandam grande quantidade de recursos financeiros, e as demais estratégias demandam recursos de pessoal (também financeiros). Frente a esta demanda financeira, que fica por responsabilização dos estados, é que Leite (2018) fez um recorte do andamento do PNE da região nordeste que é composto por nove estados brasileiros, e observa que fatores determinantes como informações da população, renda e produto interno bruto, determinam a condição de efetivação do plano, e destaca na pesquisa Bahia, Maranhão e Paraíba, como estados com melhores indicadores de efetivação do plano, os dois primeiros que se destacam no PIB da região.

## **2.2. A RECONSTITUIÇÃO DAS AÇÕES EDUCACIONAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL**

Desde aproximadamente os anos 1920, havia disputas e intenções de educação integral no Brasil como política para a classe trabalhadora, principalmente a partir de concepções higienistas como da Ação Integralista Brasileira(AIB)<sup>29</sup> que defendia a educação integral que envolvesse o Estado, a família e a religião, postos em sintonia com a escola, uma intensa ação educativa, assumindo o papel moralizador da educação, com valores como sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência (CAVALIERE, 2010) e de liberais como de Anísio Teixeira.

---

<sup>29</sup> A AIB era um movimento de extrema direita, fascista, de forte presença no país na década de 1930 que defendia a educação integral, para o homem integral. Em seu manifesto defende uma sociedade harmônica, em que todos possam alcançar uma situação financeira satisfatória, o que dependeria da pessoa, de vontade própria[...] sua estrutura social, a partir de uma pirâmide era formada por três camadas, sendo a maior presença nessa organização fascista a da classe média, mas tendo supremacia as elites intelectuais[...] era uma organização bem estruturada, disciplinada e hierarquizada, cujo representante máximo tinha poder inquestionável sobre os demais membros. O lema do movimento era “Deus, Pátria e Família” (BATISTA, 2015, p. 72-74).

O tema “educação integral” possui uma amplitude histórica, teórico-conceitual e ideológico, disputas e formas de empreender o que pretende o integral. A forma de ver e interpretar o mundo das diferentes correntes ideológicas é divergente, assim com suas formulações para a educação, concepções de educação cuja características geram práticas diversas.

Na primeira metade do século 20, coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas dos mais variados matizes<sup>30</sup>, que discutia a educação; estas defendendo a educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas, a partir de sua filosofia. Os integralistas, forte corrente ideológica no país na época, tinham como ideal educativo “educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual” (Aires apud Cavalari,1999, p.46). Conforme complementa Coelho (2009, p. 68)

No entanto, se para eles as bases dessa educação integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, ou seja, fundamentos que podemos caracterizar como político-conservadores, para os anarquistas, ainda ativos no mesmo período, a ênfase recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humanas, em uma clara opção pelos aspectos político-emancipadores.

Nos anos 1930, o movimento integralista seguia defendendo e disputando a educação integral, e Anísio Teixeira (um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932) implementava ações com intenção de formação completa. Para se diferenciar dos integralistas, Anísio Teixeira<sup>31</sup> não usava a nomenclatura educação integral. Sua atuação se deu em meio ao processo de urbanização e industrialização e em frente as profundas desigualdades sociais no Brasil, invocou a valorização escolar, a partir do lema: “Libertar o povo da ignorância”. A visão de uma nova escola para Anísio foi ancorada no pensamento de John Dewey, em sua primeira viagem ao Estados Unidos (EUA), em 1927, na qual suas contribuições lhe deram base, para no cenário posto, conscientizar que “na passagem do consenso em torno da bandeira da “alfabetização”, e o conteúdo moralizador que ela continha, para os movimentos em favor de uma educação de caráter formativo mais amplo e efetivamente democrático. (CAVALIERE, 2010, p 251).

---

<sup>30</sup> Católicos, integralistas, anarquistas, liberais, socialistas.

<sup>31</sup> Considerado um dos idealizadores das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20, Anísio Teixeira (1900-1971) foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, e em tempo integral com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e os CIEPs. Como teórico da educação, foi inspirado na filosofia de John Dewey (1852-1952), o qual foi aluno ao fazer um curso de pós-graduação nos Estados Unidos



Em meio a este embate ideológico e da luta pela hegemonia, 26 intelectuais e professores<sup>32</sup> escreveram o manifesto dos pioneiros da Escola Nova (1932), documento este político e educacional, de defesa da escola pública, um documento pautado pela difusão da educação popular e democratização escolar. O manifesto também foi escrito sob disputas ideológicas, como bem observou Saviani “sob alguns aspectos, chegou mesmo a ultrapassar a concepção liberal burguesa de educação, incorporando propostas que se inserem na tradição pedagógica socialista” (SAVIANI, 2008a, p. 81 apud PINHEIRO, 2015, p. 27). Esse

mínimo de compatibilidade entre ‘liberais’ e ‘marxistas’ na formulação de um projeto educacional” no que se refere aos princípios norteadores de uma política de educação: educação pública, gratuita, leiga para todos como responsabilidade do Estado (BRANDÃO, 1999, p. 15; SAVIANI, 2008a, p. 92 apud PINHEIRO, 2015, p. 29).

Naquele momento, a disputa pela hegemonia educacional estava dividida em dois grandes blocos: o bloco dos conservadores no qual predominavam os católicos e o bloco dos renovadores que reunia educadores de perfil liberal. Os católicos criticavam a defesa do controle do ensino pelo estado, argumentavam que o manifesto ditava a pedagogia comunista, criticavam a defesa da ciência, e o desprezo da fé católica, o manifesto e seus signatários pautavam a defesa da liberdade de pensamento e de credo, tendo os conteúdos a serem ensinados através de métodos científicos e não mais pela fé, defendendo a escola pública, obrigatória, gratuita, laica, um sistema único, de base científica e de responsabilidade do estado, uma reconstrução educacional. (XAVIER, 2002)

Anísio sempre teve a pretensão de uma educação em tempo ampliado e conseguiu realizar quando tomou posse como Secretário de Educação do estado da Bahia, em 1946, a partir da criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1950). Dessa forma, Anísio consolidou sua intenção de que as escolas pudessem receber e oferecer educação por tempo ampliado aos alunos. Assim iniciava as primeiras tentativas de efetivar uma escola com jornada integral que oferecesse formação completa aos alunos, em termos a organização escolar nestes centros se daria

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. (Teixeira, 1959, p. 82 apud Coelho, 2009, p. 91).

---

<sup>32</sup> Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Paschoal Lemme, Roquete Pinto, Cecília Meirelles, Hermes Lima, Nóbrega da Cunha, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Venâncio Filho, C. Delgado de Carvalho, Frota Pessoa, Raul Briquet, Sampaio Dória, Noemy Silveira, Atílio Vivacqua, Júlio de Mesquita Filho, Mario Casasanta, A Almeida Júnior, J.P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Paulo Maranhão, Garcia de Rezende, Raul Gomes.

Podemos identificar que, para além de oferecer uma escola Anísio buscava formar para o trabalho e sociedade. O Centro Educacional tinha capacidade para receber aproximadamente 4 mil alunos, os professores passavam por cursos de aperfeiçoamento. O projeto contava com 4 escolas classes, com capacidade para acolher 1.000 alunos em cada, funcionando em dois turnos, e uma escola parque, com sete pavilhões disponíveis para práticas educativas que se alternavam com as atividades das escolas classes, assim, os estudantes tinham um dia completo de atividades educacionais pedagógicas. (NUNES, 2009, p. 125). Sua dinâmica ocorria da seguinte forma

As Escolas-Classe tinham 12 salas de aula cada uma, áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres. Nelas os alunos permaneciam quatro horas aprendendo Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais. Após o horário de classe, os alunos da manhã encaminhavam-se para a Escola Parque (e os que passaram a manhã nesta, iam para as classes) onde permaneciam mais quatro horas, completando seu tempo integral de educação com as atividades dos diversos setores. (NUNES, 2009, p. 125 – 126)

-

Na Escola-Parque os alunos eram agrupados pela idade e pelas preferências, em turmas de 20 a 30 no máximo, pelos diversos setores, todos em funcionamento, para realizar inúmeras atividades:

– artes aplicadas (desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, alfaiataria, bordados, bijuterias, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, cestaria, flores) no Setor de Trabalho; – jogos, recreação e ginástica no Setor de Educação Física e Recreação; – grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja no Setor Socializante; – música instrumental, canto, dança e teatro no Setor Artístico; leitura, estudo e pesquisas no setor de Extensão Cultural e Biblioteca. (NUNES, 2009, p. 127)

O Centro sofreu desafios, tanto as críticas de educadores, que criticavam as condições de trabalho, baixos salários, a não valorização do magistério e o abandono que as demais escolas sofriam, (p. 129) quanto a dificuldade dos locais violentos onde as escolas foram instaladas(NUNES, 2009).

Anísio estava ligado a corrente escolanovista que hipervalorizava do papel da educação escolar na vida dos indivíduos e da sociedade, e essa hipervalorização estaria inserida no contexto de busca da superação dos antagonismos sociais por meio da ação coletiva “equilibradora” do Estado. Para isso, o escolanovismo executa um deslocamento do eixo de preocupação do âmbito político (sociedade) para o âmbito técnico-pedagógico (interior da escola), cumprindo a função de manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolvendo um tipo de ensino adequado a esses interesses (Saviani, 1989, APUD CAVALIERE, 2002). Dessa forma, o escolanovismo teria um sentido histórico conservador, pois adequaria a escola ao papel de diluir conflitos (CAVALIERE, 2002), uma

pedagogia que incidia de forma contrária à pedagogia socialista, que associava a reformulação da escola com a mesma ligada fortemente ao trabalho, da qual falaremos adiante.

Algumas análises teóricas consideram a emergência do escolanovismo como a expressão, na área educacional, da passagem do liberalismo clássico, historicamente revolucionário, para o liberalismo moderno ou conservador, correspondente à situação hegemônica do sistema capitalista (Saviani, 1989; Gandini, 1980). (CAVALIERE, 2010, p. 252)

A ideia de educação integral a partir da extensão do tempo de permanência do estudante na escola sempre esteve presente nas obras de Anísio Teixeira assim como “as bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania” (CAVALIERE, 2010, p. 250). Há época, em que a educação se resumia na alfabetização por ela mesma, Anísio a considerava prejudicial pois “desacompanhado de educação, o miraculoso alfabeto, em verdade, só produz males” (TEIXEIRA, 1997, p. 83 *apud* CAVALIERE, 2010). Frente este cenário da educação na época, Anísio resumiu a realidade existente para as mudanças que eram necessárias para uma nova escola em quatro itens:

- (a) (...) preciso que a escola amplie as suas responsabilidades, assumindo funções para as quais bastavam, em outros tempos, a família e a sociedade mesmas.
- (b) porque o novo critério social de democracia exige que todos se habilitem não somente para os deveres de sua tarefa econômica, como para participar da vida coletiva, em todos os sentidos, devendo cada homem ter possibilidades para vir a ser um cidadão com plenos direitos na sociedade (c) porque a ciência, invadindo o domínio da educação, criou a necessidade de reconstrução dos velhos processos de ensino e de ajustamento de novos materiais de instrução,
- (d) porque uma concepção nova esclareceu que educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve-se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver (TEIXEIRA, 1997, p. 89 *apud* CAVALIERE, 2010).

Com base nesses quatro itens é que Anísio buscava ampliar uma educação escolar efetiva, e assim o fez pondo em prática, a partir da criação das Escolas Parques, Escolas nucleares. Portanto, no momento em que a escola pública estava resumida no aligeiramento da formação, construiu-se espaços que simbolizavam a posição de Anísio Teixeira, resistindo ao que ele chamava de simplificação da escola pública, simplificação essa que se caracterizava pelo aligeiramento, diminuição da duração da permanência do aluno no espaço escolar, e até simplificação pura e simples da alfabetização para assim generalizá-la ao maior número possível de alunos, simplificando e descaracterizando a educação escolar como aquela em que alfabetizar basta, uma expansão feita a qualquer modo.

Anísio não participou ativamente apenas da concretização de espaços físicos para a realização de uma educação integral em tempo integral, também teve participação ativa na

política, participou em todo o processo de discussão que veio a desembocar na LDB de 1961 e foi relator do Plano Nacional de Educação, dela decorrente, elaborado pelo Conselho Federal de Educação e aprovado em 1962 (CAVALIERE, 2010).

Antes de apresentar as legislações nacionais que fomentam e incentivam políticas de educação (em tempo) integral no país, busco resgatar o programa dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, programa de grande proporção realizado no estado de Rio de Janeiro para assim buscarmos compreender como tem se configurado e direcionado, não de hoje, as políticas de educação (em tempo) integral.

### **2.2.1 Rio de Janeiro: Centro Integrado de Educação Pública – CIEPs**

Em maio de 1985 foi inaugurado na capital do estado do Rio de Janeiro, o primeiro CIEP, programa que pretendia criar 500 escolas exemplares e inovadoras que funcionassem como um parâmetro para as demais escolas do estado, sob perspectiva humanizadora e socializante no campo da educação. Nos anos 1980 e 1990, o programa dos CIEPs se apresentou como uma espécie de atualização da proposta de Anísio Teixeira no Centros Educacionais Carneiro Ribeiro. O projeto político pedagógico da escola é inspirado em Darcy Ribeiro, que Segundo Maurício (2004, p. 41)

A concepção pedagógica dos CIEPs buscava assegurar a cada criança [...] um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo [...] o respeito ao universo cultural do aluno [...] aulas curriculares, orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas[...]e participação em eventos culturais.

O CIEP foi uma proposta de educação (em tempo) integral pioneira no país e vários outros estados aderiram a esta política, na medida em que foram construídos e postos em funcionamento 506 Cieps, escolas públicas de tempo integral, com concepção administrativa e pedagógica próprias. A intenção declarada era de promover um salto de qualidade na educação fundamental do estado que, além de projeto pedagógico diferenciado, contava com infraestrutura específica para a realização das atividades que se propunha no programa e para acolher crianças durante o horário estendido. Essa infraestrutura foi projetada pelo arquiteto Oscar Niemeyer.

O projeto pedagógico dos CIEPs tinha como princípio uma formação humanizada e socializante destinada à população do Rio de Janeiro. Como parte da proposta diferenciada, eram realizados estudos dirigidos em que “havia duas salas de Estudo Dirigido: a sala ‘Prazer de Ler’ e a sala ‘Desafio de Pesquisar’ cujas atividades eram planejadas juntamente com os

professores de turma” (MOTA, FERREIRA, SIRINO, 2017, p, 119) cujo objetivo era que o aluno *aprendesse* a estudar. Também era oferecido o direito à saúde, onde todos os sujeitos da escola podiam usufruir de assistência médico-odontológica. O programa tinha como premissa o diálogo com a comunidade em que a escola estaria inserida. Oferecia para seus alunos o uniforme, a merenda, seus materiais e atividades de animação cultural.

As concepções de educação e formação do programa foram discutidas no 1º e no 2º Programa Especial de Educação<sup>33</sup> (PEE). No primeiro PEE foram criadas e implementadas as Escolas de Demonstração que "constituem locais privilegiados de acompanhamento e de avaliação da proposta pedagógica posta em prática pelo governo..." (MONTEIRO, 2009, p. 45). No âmbito do segundo PEE, a ênfase foi a formação de professores e animadores culturais que trabalhavam nos CIEPs, com o objetivo de orientar “quanto aos princípios, objetivos e metodologias desenvolvidos no âmbito da escola de horário integral, ou seja, em relação ao desenvolvimento do projeto curricular e à formas de realização do planejamento integrado”. (MONTEIRO, 2009, p. 43). Notório nos dois programas o destaque a formação de professores para a atuação nos CIEPs.

Monteiro (2009) destaca o caráter integrador dos CIEPs com a comunidade em que a escola está inserida, que coloca a cultura e aspectos pertinentes a uma vida saudável em destaque em sua organização. Dessa forma, a ação pedagógica dos Cieps articula “[...] educação, cultura e saúde de forma orgânica, considerando que a escola é um espaço de produção de saberes, vivo e dinâmico, no qual alunos e professores são sujeitos e participantes ativos do processo de criação cultural” (MONTEIRO, 2009, p. 38). O projeto foi construído considerando a realidade social do estudante e as escolas tinham materiais específicos tanto para professores quanto para os alunos, uma extensa produção de livros, revistas, cartazes e produção audiovisual, conforme quadro elaborado por MOTA (2013)

---

<sup>33</sup> O 1º Programa Especial de Educação, iniciado em 1984, foi interrompido em 1987, no início do governo seguinte, com graves prejuízos para a sua implementação, e foi retomado em 1991, quando Leonel Brizola foi reconduzido ao governo do Estado do Rio de Janeiro por eleição direta. No 2º Programa Especial, desenvolvido entre 1991 e 1994, foram finalizadas as obras de construção dos 500 Cieps no Estado do Rio de Janeiro, pelo menos um em cada município, e foi concentrado grande esforço para o desenvolvimento do projeto curricular integrado e a produção de novos materiais didáticos que dessem suporte ao trabalho a ser realizado. (MONTEIRO, 2009, p. 43)

Figura 6 – materiais e estrutura do projeto dos CIEPs

Série Ler, Escrever, Contar	4 (quatro) cadernos de atividades destinados aos alunos que se iniciam na leitura e na escrita.
Livros de histórias	Conjunto de 10 (dez) pequenos livros de literatura infantil acondicionados numa sacola de plástico transparente para o fácil transporte e manuseio.
Conjunto de cartazes: ➤ Calendário Anual ➤ Calendário-Frequência ➤ Alfabeto com rimas	Material alfabetizador que era construído junto à turma seguindo a proposta construtivista do PEE (Programa Especial de Educação). Os alunos sempre estavam envolvidos na construção diária deste material.
Dicionário da turma	Com ilustrações feitas pela própria turma.
Jornal da turma	Material com a diagramação de um jornal para que os alunos aprendam e possam vivenciar a situação de criar e ler um jornal.

Coletânea ‘Aventura de Ler’	Conjunto de 5 (cinco) livros para crianças que já dominam a leitura e a escrita.
Série ‘Mundo em que vivemos’	Composta por 4 (quatro) volumes para o ensino de Ciências, valorizando o lúdico e o gosto pela descoberta.
Série ‘Pensar, Calcular, Registrar’	Composta por 4 (quatro) volumes para o ensino de Ciências, instigando o raciocínio e a relação com os saberes dos alunos.
Publicações ‘Cartas ao Professor’	Oferecendo aos professores aprofundamento teórico em cada área de estudo e sugestões práticas para o trabalho integral. Eram divididas em Linguagem (4 volumes); Ciências (2 volumes) e Matemática (2 volumes).
Série ‘Informação Pedagógica’	Projeto de 20 (vinte) fascículos produzidos no 2º PEE. Traziam artigos que tratavam de questões pedagógicas e apresentavam os estudos de alguns pensadores, o que muito contribuiu para se discutir sobre educação. Foram produzidos quatro.
CLAC (Curso Livre de Atualização de Conhecimentos)	Cursos pedagógicos para suprir as deficiências de conteúdo, veiculados por televisão e por material impresso. Contava com aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Filosofia, como revisão dos conteúdos já estudados pelos professores.
Centro de Teledifusão	Produzia programação educativa para professores e alunos. Uma das mais abrangentes propostas produzidas pelos Centros de Teledifusão é a que se intitula Rede Geral: série de 40 (quarenta) programas, com duração de 20 (vinte) minutos, que trata de questões sobre educação, sobre a criança, sobre o universo de vivências que possui ao chegar à escola, reflexões teóricas sobre a ação pedagógica e por fim sobre como a criança constrói seu conhecimento.

Para realizar estas atividades, precisava oferecer uma estrutura física diferenciada. Os prédios escolares possuíam basicamente a mesma estrutura, em áreas de aproximadamente 6.600 m<sup>2</sup>.

O prédio principal possui três pavimentos ligados por uma rampa central. No pavimento térreo estão localizados o refeitório com capacidade para 200 alunos, e uma cozinha dimensionada para até mil refeições diárias. No outro extremo do pavimento térreo fica o centro médico-odontológico e entre este e o refeitório, um amplo recreio coberto. Nos pavimentos superiores estão localizadas vinte salas de aula, um auditório, salas especiais para Estudo Dirigido e outras atividades e instalações administrativas. No terraço, uma área reservada para o lazer e dois reservatórios de água. O ginásio é dotado de arquibancada. Vestiário e depósito para guarda de materiais. A terceira construção é a Biblioteca, dimensionada para atender aos alunos e à comunidade. Sobre a Biblioteca ficam os alojamentos destinados aos alunos residentes dotados de todas as dependências necessárias para a acomodação do casal responsável pelas crianças, cozinha, banheiros e dependências para doze meninos e doze meninas. (NIEMEYER, 1995, p. 41; *apud* MOTA, FERREIRA, SIRINO, 2017.)

Com o passar do tempo a proposta dos CIEPs esbarrou na realidade de abandono e miséria das localidades em que tais escolas foram construídas, e como consequência a falta de manutenção e a carência de profissionais e gerir um espaço com a estrutura do CIEPs de cerca de 20 salas, quadra, sala de leitura, biblioteca, etc. Cavaliere e Coelho (2003) divulgaram uma pesquisa realizada com diretores de CIEPs em que concluíram que as atividades propostas pelo programa, com exceção da educação física, decresceram, e que as atividades se davam de maneiras isoladas entre os CIEPs, estas de iniciativas da própria escola.

Apesar da proposta inicial do CIEP trazer uma concepção de educação na perspectiva integral, o programa com diversas dificuldades, passou a ser caracterizado como assistencialista, devido entre outros, não existir um projeto pedagógico<sup>34</sup> que respaldasse a construção dos prédios públicos estaduais (MAURÍCIO, 2002): ao contrário, entre as ênfases do programa estavam o atendimento às crianças pobres, oferecendo também alimentação e outros serviços essenciais. Com isso: “os Cieps foram estigmatizados como sendo escolas para crianças sem cuidado familiares ou semi-marginalizadas” (CAVALIERE, 2003, p.153).

O CIEP, como toda escola de tempo integral, cumpre duplo papel protetor: proteger as crianças pobres e a própria sociedade da ameaça que estas crianças representam. O governo reforça esta concepção e em todo período é pródigo em anunciar que não contrói prisões porque constrói CIEPs. O vice-governador Darcy Ribeiro, por ocasião de sua campanha eleitoral para governador, em 1986, aponta os CIEPs como a solução para o combate à violência: "um sistema educacional destinado a não produzir mais trombadinhas" e afirma ainda que não existem crianças abandonadas e sim, crianças "desciepadadas" (MIGNOT, 1989, p. 59)

Outra crítica se deu na ausência de transparência com os gastos públicos fortemente divulgados pela imprensa, e pela sua construção que foi usada como visibilidade eleitoral

---

<sup>34</sup> Até mesmo os professores que já trabalhavam na rede e que assumiam um novo vínculo empregatício com o Estado, desconheciam este projeto. Isto evidenciou que os CIEPs não haviam surgido como proposta da categoria. Evidenciou também que só após o Concurso de Ingresso ao Magistério e o debate por ele gerado, o projeto começou a ser desvendado para o conjunto do magistério. (MIGNOT, 1989, p. 56)

(MIGNOT, 1989). Em 2007<sup>35</sup> a imprensa destaca de forma impotente os CIEPs, transmitindo que os CIEPs são caros, e que não garantiu bom desempenho, quando analisou a turma 101 do CIEP, onde apenas uma aluna conseguiu chegar no nível superior, e os outros nem conseguiram terminar o básico, outro destaque foram os alunos da turma que foram encarcerados, ou morto em confronto, provocando ironia sobre a fala de Brizola "dos CIEPs hão de sair aqueles homens e mulheres que irão fazer pelo povo brasileiro e pelo Brasil tudo aquilo que nós não conseguimos ou não tivemos coragem de fazer". (MAURÍCIO, 2009).

Após os dois mandatos de Brizola (1983-1987; 1991-1994), seus sucessores<sup>36</sup> não deram continuidade ao programa, e mais tarde, com o processo de municipalização ancorado pela 9.394/96, muitos CIEPs tornaram-se escolas regulares, oferecendo apenas o horário regular.

### **2.2.2 O programa Mais Educação**

O programa Mais Educação compõe o que se pode chamar de uma política das que mais se destaca em educação integral em tempo integral no país, e esta possui estreita formulação entre Estado e sociedade civil, por redimensionamento do papel do Estado para a sociedade civil, esta que atuam tanto na formulação de políticas e consenso, atuando principalmente nas áreas sociais, aqui em especial, na educação.

Esta vinculação entre o aparelho de Estado estrito e segmentos da sociedade civil (empresários, industriais, banqueiros...) acarreta na relação de ao mesmo tempo em que precisa aumentar a taxa de lucro dos empresários, também precisa desenvolver uma política social, aqui no caso a educação. Para resolver essa relação (de forma que beneficiasse aquele que detém o capital), é que o organismo internacional, Banco Mundial (BM), que “dissemina um tipo de escola pública sintonizados com frações da classe dominante brasileira, em especial os setores empresariais, desenvolvendo uma tarefa política de educador coletivo” (SILVA, B, 2018, p. 1614). O BM tem como prática de intervenção na sociedade o combate à pobreza, e atuam indicando:

---

<sup>35</sup> Importante observar que em 2007 o programa já não estava em vigor, mas os prédios ainda hoje são utilizados. A matéria citada faz referência a turma 01 do programa e sua trajetória até o presente ano da matéria publicada.

<sup>36</sup> Moreira Franco assume e reduz significativamente o quantitativo de professores e a verba destinada à alimentação dos alunos. E Marcelo Alencar, quando assume, após o segundo mandato de Leonel Brizola, também reduz o quantitativo de profissionais para o trabalho nos CIEPs, dentre eles, professores, enfermeiros, animadores culturais e etc. (MOTA, FERREIRA, SIRINO, 2017, p. 125)



o crescimento da carteira de clientes (países) do banco (via empréstimos para diferentes setores da economia) que, em troca, operam ajustes nas suas políticas econômicas e sociais favoráveis ao sistema de Estados hegemônicos no capitalismo atual. É possível afirmarmos que o BM obtém lucro (via endividamento) ao mesmo tempo em que opera o seu papel político-intelectual funcionando como um agente na difusão e consolidação de uma concepção de mundo e de uma vontade coletiva (COUTINHO, 2003). (SILVA, B, 2018, 1615).

Portanto essa atuação na pobreza, possui intenção rentável e ideológica (SILVA, B, 2018). Ao adotar a pobreza como marco discursivo, difunde que a mesma dificulta o desenvolvimento capitalista, e, portanto, está tem que ser combatida de forma a reduzir os problemas da população dos países em desenvolvimento. Portanto o BM prescreve uma série de normas para países dependentes (endividados, que é o caso do Brasil), como por exemplo, no caso da educação “Como a mão de obra é o principal ativo das pessoas de baixa renda, torná-la mais produtiva é a melhor forma de reduzir a pobreza” (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 2, *apud* SILVA, B, 2018, p. 1616).

A alta taxa de desemprego e com consequência o crescimento da pobreza, torna a escola pública, formadora da mão de obra, como um local com potencial dessa superação. E no atual cenário, esta escola também precisa preparar o aluno para o trabalho complexo, com a introdução da ciência e tecnologia, e, uma das prescrições mais recentes do BM, é que na formação “combine esportes, instrução de monitores, teatro, destrezas de vida, treinamento de lideranças jovens, a construção da paz e as destrezas e meios de vida comuns a uma área geográfica definida” (BANCO MUNDIAL, 2007, p. 14)

Questionável a proposição do BM de que a sob a responsabilidade da escola a criança e o jovem estariam isolados de problemas referentes a pobreza é que concordamos com SILVA, B (2018) que a verdade, é que o BM possui como princípio de que a pobreza é uma problemática passível de regulação e atribui à escola pública, principalmente, a responsabilidade por isso.

É nesse contexto que no Brasil, a Educação Integral em Tempo Integral ganha novamente destaque, a partir do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), que desde 1990 trabalha com experiências educacionais, em especial as de educação integral em tempo integral

Ela (Cenpec), que funciona como uma organização de natureza privada, embora oficialmente sem fins lucrativos, que formula programas para serem desenvolvidos na educação, principalmente a escolar pública, por meio de sua assessoria. Suas iniciativas possuem o objetivo de aproximá-la daquilo que está de acordo com as demandas e interesses da instituição do setor financeiro, o Itaú Unibanco Holding S.A. empresa que a financia e dirige. (SILVA B., 2018, p. 1615)

A concepção criada pelo CENPEC acerca da EITI, pode ser considerada disseminada por meio do programa Mais Educação (PME), que é “fruto da condensação de interesses de frações da classe dominante (políticos e empresários), criado pelo governo federal em 2007, como forma de cumprir aquilo que estava previsto na legislação brasileira em relação à EITI.

Maurício (2016, p. 95) analisando a atuação do CENPEC na formulação da sua concepção sinaliza em sua análise que o Cenpec propõe duas ações para a universalização da educação integral, sendo elas: 1) atuação de organizações não governamentais junto às escolas para a composição da EITI, por meio de atividades no contraturno escolar realizadas em diferentes espaços educativos; 2) assessoria para a implantação, formulação e acompanhamento de políticas e planos voltados para a EITI. Essa assessoria seria feita por ONGs, fazendo assim o papel do estado no acompanhamento e formulação de políticas para a educação.

Para SILVA, B (2018) o que o Cenpec coloca em questão é a função social da escola pública, pois cabe a ela aliviar as tensões provocadas pela pobreza junto às organizações da sociedade civil, e a EITI seria um meio para isso, demarcada pela multisetorialidade, com o protagonismo compartilhado entre o Estado, a sociedade civil organizada. E trazendo a reflexão de SHIROMA; EVANGELISTA (2014) esse projeto não busca o afastamento do Estado em relação à oferta desse direito social, mas sim de uma nova configuração em relação às demandas do setor empresarial para a educação pública, a coesão social.

Nesta breve explanação do Banco Mundial e da organização Cenpec, se compreende que elas possuem objetivos próximos, uma vez que possuem uma natureza financeira, BM formula a necessidade de permanência de criança, adolescentes e jovens na escola e o Cenpec prescreve os meios para tal, através da construção de consensos e relação com o setor financeiro que dirige as suas atividades, e a sintonia dessa relação é a formulação do Programa Mais Educação, que localizou as demandas da sociedade civil organizada por meio do Movimento Todos pela Educação (TPE), por um conjunto de empresários supostamente preocupados com a qualidade da educação pública brasileira.

Este (Programa Mais Educação) foi instituído em 2007 pela portaria interministerial nº 17/2007, considerando os Artigos 1º e 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, os Artigos n. 217 e 227 da Constituição Federal, a Política Nacional de Assistência Social, entre outros, que determinam a progressiva ampliação do período de permanência na escola. E foi desde então, o principal programa do Ministério da Educação para a indução do tempo integral nas escolas brasileiras e que embasou outras iniciativas como a Lei 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a Proposta de Emenda

Constitucional n° 134/07 que visava alterar o Artigo 211 da Constituição Federal para estabelecer o tempo integral de oito horas diárias na escola, ampliando a jornada escolar de toda educação básica. Segundo a Portaria n°17/2007, o Programa Mais Educação tem como objetivo:

[...] 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 [...] em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional (BRASIL, 2007c).

Para alcançar o objetivo acima, realiza atividades em comum com outras instituições estatais: Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Cultura, Ministério do Esporte e ações de outros Ministérios ou Secretarias Federais. Além da participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios, o programa também realiza parcerias com organizações privadas da sociedade civil, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes. Nesse caso, abrindo brechas para que assim Organizações Não-Governamentais (ONGs).

Apesar de que se tenha previsto a constituição de um Fórum Interministerial e de um Comitê Metropolitano com o intuito de articular as ações dos governos (federal, estadual e municipal), são as instituições sem fins lucrativos, que representariam o papel da “sociedade civil organizada”, e tem tido destaque na formulação e implementação de diversas propostas no programa. Em pesquisa, Jeffrey (2018) levanta as instituições sem fins lucrativos que tem grande influência neste processo de educação integral, que são Fundação Itaú Social, Instituto Inspirare, Todos Pela Educação, Centro de Referência em Educação Integral e o CENPEC já citado anteriormente. Assim, o PME se efetiva com as concepções destas instituições que assessoram, desenvolvem plataformas de ensino, formação de docentes, definindo assim uma agenda nacional para a educação integral brasileira.

O programa tem sido coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, embora em alguns momentos dos governos petistas tenha ficado sob responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e (SECAD – mais recentemente, SECADI, com a adição do termo inclusão no título da secretaria). Os recursos às escolas são providos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e, assim, são aplicados com a finalidade de adquirir materiais didáticos, a

manutenção das instituições escolares e remuneração dos agentes educadores. Esta gestão intersetorial (devido a relação entre os ministérios), tem vínculo ao PDE, este que possui uma visão de gestão sistêmica que Silva, J, e Silva, K, apresentam que

Se pauta pela perspectiva de possibilitar *regime de colaboração*, concebido como o compartilhamento entre os entes federados. [...] tal abordagem apresenta ainda dois outros imperativos: a *responsabilização* (que se conhece na literatura como *accountability*) e a mobilização da sociedade como dimensões indispensáveis de um plano de desenvolvimento da educação (SILVA, J; SILVA, K, 2014, p.114; grifos dos autores).

Esta intersectorialidade se trata de articulação política como forma de mobilizar atores públicos e privados, em torno de um objetivo com presença do empresariado na direção intelectual e moral das políticas públicas de educação, com a intenção de formar o trabalhador aos moldes de interesse capitalista. No tocante à intersectorialidade, Silva, B. (2013, p.167) defende a hipótese de que é reforçado entendimento de que

[...] o estímulo está na capacidade de cada gestão em compor a “governança” no sentido da educação integral, isto é, na capacidade de negociação do executivo (secretarias de educação) junto à sociedade civil (ongs, empresas privadas, associações comunitárias, etc.) que possua a finalidade de construir parcerias junto às escolas para o desenvolvimento desse “novo paradigma” da educação integral.

A implementação do programa esteve atrelado a critérios de prioridade baseados ao fato do município ter aderido ao *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*<sup>37</sup>, possuir escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo de 2,9 e com população superior a 200 mil habitantes e que apresentem indicadores sociais que o qualifiquem com vulnerabilidade social. Por sua vez, as escolas ao implementar o programa selecionam o grupo de alunos participantes e as atividades a serem executadas. Já em 2012, para selecionar as unidades escolares a participar do programa, havia os seguintes critérios:

- escolas contempladas com PDDE Integral no ano de 2008, 2009, 2010 e 2011;
- escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE-Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais;
- escolas localizadas nos territórios prioritários do Plano *Brasil Sem Miséria*;
- escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família;
- escolas que participam do Programa *Escola Aberta*;

<sup>37</sup>Decreto presidencial nº 6.094/2007, que instituiu metas a serem alcançadas pelos entes federados e organizações sociais privadas em regime de colaboração com a União e que serviu de referência para adesão a ações posteriores executadas pelo governo federal, como o próprio *Mais Educação*. As metas propostas estavam em consonância com as fundações sociais privadas, pois foram acordadas em diálogo com estas, embora não somente com as fundações.

- escolas do campo (BRASIL, 2012).

O Programa Mais Educação se distribuía em 10 macrocampos de trabalho dentre os quais, a escola podia escolher três ou quatro macrocampos para realizar, os quais seguem abaixo:

- acompanhamento pedagógico;
- educação ambiental e desenvolvimento sustentável;
- esporte e lazer;
- educação em direitos humanos;
- cultura, artes e educação patrimonial;
- cultura digital;
- promoção da saúde;
- comunicação e uso de mídias;
- investigação no campo das ciências da natureza;
- educação econômica/economia criativa.

Na cartilha “Mais Educação: passo a passo” se evidencia que a proposta do programa é uma

Educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola. A escola, de fato, é o lugar de aprendizagem legítimo dos saberes curriculares e oficiais na sociedade, mas não devemos tomá-la como única instância educativa. Deste modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos... é tentar construir uma educação que, pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã. (BRASIL, 2011, p. 5)

O *Mais Educação* é quem direciona e define os recursos para as escolas participantes, portanto coloca seu projeto de escola que acredita ser o ideal para a construção de um formato e distribui o valor que foi aprovado a partir do PDDE, podendo assim, ser entendido como uma agência financiadora. Como já está posto em seus documentos, qualquer pessoa ou associação pode realizar o projeto, desde que contemple o Projeto Político-Pedagógico da escola (BRASIL, MEC, 2011), ou a partir da convocação das capacidades instaladas nos territórios para uma intervenção que busca sinergia entre iniciativas federais, estaduais, municipais, governamentais e da chamada sociedade civil (BRASIL, MEC, 2009).

Em avaliação sobre o *Mais Educação*, Silva, B (2013, p.134), a partir do referencial teórico gramsciano, entende que o Programa é dotado de “interesse<sup>38</sup>” na medida em que sintetiza um projeto de frações burguesas para a escola pública brasileira, sem que haja obrigatoriamente a “construção e aparelhamento de unidades escolares e maior remuneração e contratação de professores, mas sim de um ‘melhor aproveitamento do que já existe’, com atendimento focalizado em alunos das escolas públicas com baixo rendimento escolar, em geral, associados aos segmentos mais pauperizados da sociedade.

Esse conjunto de ações do Estado e de seus “parceiros da sociedade” visa intervir junto aos efeitos deletérios resultantes da “questão social<sup>39</sup>”. Para tal finalidade, justifica-se o esforço para o atendimento a um público específico, identificado, sobretudo, a partir de suas carências materiais e possibilidades de tensões sociais. Desse modo, a intervenção estatal cada vez mais se dilui em ações focalizadas com vistas a gotejar sobre os mais pobres, o que nos levaria a pensar os sentidos de uma educação integral que não é formulada e executada sob parâmetros universais, mas sim, pontuais e, portanto, uma educação integral / jornada escolar ampliada “interessada”. Podemos inferir que há uma imbricação entre a educação e a assistência social, de modo a dispor de medidas compensatórias para manter a ordem social em níveis toleráveis, o que na radicalidade do problema, faz com que a educação integral

[perca] sua consistência propriamente escolar e ganha ares de uma política de assistência social integrada, isto é, uma série de ações, com origem em diferentes setores da sociedade, que procuram apenas compensar, de algum modo (na maioria das vezes, através de projetos assistenciais com conteúdos socioeducativos), os problemas decorrentes da falta de acesso aos direitos sociais tidos como básicos. É por esse motivo que o programa Mais Educação pressupõe, em sua concepção de educação integral, a necessidade de se ampliarem, não só, as funções da escola pública ou o tempo escolar, mas também seus espaços educativos e seus agentes, sempre, disponibilizados a partir de iniciativas que são privadas (seja através de ONGs, de pais de alunos ou de empresas privadas). Isso tende a desobrigar o Estado e a fortalecer essa iniciativa privada, apontando um caminho em que as relações econômicas em torno do campo educacional, cada vez mais poderão pautar os “interesses” contidos nas políticas públicas (SILVA, idem, p.166).

---

<sup>38</sup>Trata-se de uma “escola interessada”, no sentido gramsciano, que busca adaptar novas formas de gestão para manutenção das escolas públicas em tempo de crise econômica e assegurar governabilidade em vista da intensificação das contradições e possíveis tensões sociais. Na roupagem do “Todos pela Educação” materializa-se a ideologia do “público não-estatal” posto na Reforma do Aparelho do Estado que retira a responsabilidade do Estado de garantir a educação e insere o “compromisso de todos pela educação” nas condições dadas.

<sup>39</sup>Segundo Iamamoto (2004, p. 17) a expressão “questão social” coloca “em causa as relações entre amplos segmentos da sociedade civil e o poder estatal” e envolve a luta pela cidadania. “Foram as lutas sociais que romperam o domínio privado nas relações entre capital e trabalho, extrapolando a questão social para a esfera pública, exigindo a interferência do Estado para o reconhecimento e a legalização de direitos e deveres dos sujeitos sociais envolvidos”. Nesta perspectiva, traz um conteúdo de disputas políticas por direitos que, na atual conjuntura, de supressão de direitos sociais, aumento do desemprego e da pobreza podem ser tensionadas.

Portanto, a mera ampliação da jornada escolar, apesar de favorecer, não possibilita em si mesmo um enriquecimento de experiências vividas, caso não haja a devida preparação para que as disciplinas e oficinas do turno e contraturno escolar estejam coesas pedagogicamente. Caso haja excessiva fragmentação e inconstância das atividades pedagógicas, Cavaliere (2009, p.58) critica que a jornada escolar ampliada “pode se transformar ou em mero "atendimento", com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero "consumo", isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de ‘mercado’”<sup>40</sup>.

Tendo em vista os debates expostos, concluímos que se trata de uma ação de gestão da pobreza para governabilidade, corroborando a pauta de que a educação integral neste programa se apresenta apenas enquanto expansão da jornada escolar, e consagrando o assistencialismo a partir da ampliação de suas responsabilidades e da diminuição da escolarização por parte da escola.

O programa tem sido objeto de estudos acadêmicos, sobretudo porque oficialmente se propôs a ser instrumento indutor da educação integral em tempo integral, estudos dos quais surtiram muitas críticas do campo acadêmico como a de Rosa (2013) concluiu que o programa segue os moldes das proposituras mundiais de políticas de Organismos Multilaterais, principalmente o Banco Mundial, como uma política compensatória (que será explorado mais a frente), assim como Lima e Perrude (2017, p.13168) também concluem que

As políticas voltadas para a educação, bem como o PME, têm se tornado pauta na maioria das Secretarias de Educação do país, cujo argumento é que a educação contribui para a redução da pobreza e da exclusão social. As políticas educacionais atuais, atrelada às políticas sociais focalizadas, descaracterizam a função social da escola, pois vêm dando mais ênfase ao acolhimento e proteção das camadas populares carentes, que vivem na vulnerabilidade e risco social

Silva, B. (2013) critica frente a perda de centralidade do papel da escola a partir do intenso incentivo do uso do espaço externo a escola, tornando assim a escola secundarizada. O mesmo autor também é crítico da forma como está sendo implementada a diversificação das atividades escolares, pois não expressaria necessariamente uma melhora na qualidade da oferta do direito à educação, devido à precariedade de implementação dessas séries de ações que se propõem, em uma escola de estrutura precária como é a escola pública brasileira. Segundo o mesmo autor, o Programa Mais Educação negligencia os tempos e espaços da escola pública “em nome de um modelo de ampliação que está vinculado à iniciativa privada, justamente

---

<sup>40</sup>Com relação à fragmentação e descoesão do trabalho pedagógico nas escolas que promovem oficinas do *Mais Educação*, sugerimos o exame da tese de autor (2013, p.231).

aquela a favor da “ordem capitalista” (SILVA, B. 2013, p.15). O autor critica os projetos que são formulados e difundidos pela iniciativa privada e não a partir da própria escola pública.

Outra crítica inerente ao programa é o Aluno em Tempo Integral, fazendo a análise desde o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras (1994), que trouxe a proposta de aluno em tempo integral, tirando a centralidade da escola e repassando ao contexto da cidade, focando no aluno, desconsiderando o professor, relativizando a escola no processo educacional dos indivíduos. Cavaliere (2009, p. 52) em seu estudo caracteriza o aluno em tempo integral como uma proposta “que tende de articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele”.

No âmbito político-pedagógico, também não foram poucas as críticas ao Mais Educação, pois a ampliação por si mesma tem valor limitado se não for acompanhada de um “projeto que formule os papéis que a escola brasileira pode hoje cumprir, compreendendo seus limites e contradições e as possíveis e necessárias articulações com outras instituições e processos sociais” (CAVALIERE, 2009, p.51). Conforme discutido por Coelho (2009), a ampliação da jornada escolar envolve embates histórico-filosóficos sobre educação integral em diferentes matizes (marxista, anarquista, liberal-republicana, neoliberal, fascista-integralista) e, por isso, implica considerar as correlações de forças de diferenciados grupos sociais e as oscilações conjunturais política e econômica que criam condições favoráveis ou desfavoráveis à implementação das concepções em disputa e, ainda, as condições objetivas das redes públicas de ensino.

A partir de 2015, imerso na disputa entre frações de classe e setores parlamentares em busca do controle do Poder Executivo, o programa atravessou forte crise para sua sustentação política e mesmo financeira, afetado por atrasos nos repasses, interrupção nos editais de captação de recursos, até que, em outubro de 2016, foi reconfigurado no governo Temer sob a alcunha de Novo Mais Educação.

### **2.2.3 O Nada “Novo Mais Educação”**

Embora não compreendamos que a nova versão do Programa esteja em relação subordinada a essa causalidade, é possível inferir que as frações do empresariado que intervêm diretamente na educação brasileira não estavam satisfeitas com os resultados do programa. Tal hipótese pode ser corroborada através da pesquisa apresentada no 12º Seminário Internacional de Avaliação Econômica de Projetos Sociais e que foi publicada também em outubro de 2015



na versão online do *Estado de São Paulo*, por autoria da Fundação Itaú Social<sup>41</sup> em parceria com o Banco Mundial.

Na reportagem, é divulgado que a Fundação constatou que o Programa não estava melhorando as notas dos estudantes, em especial na disciplina de matemática, e identificou que as interrupções nos repasses aos municípios e estados foi uma das dificuldades na implementação das ações planejadas (TOLEDO, 2015).

Portanto, por decisão do governo federal, em 2015 o MEC não inseriu novas adesões de escolas e em 2016, a situação precária já acumulada por conta do difícil ano de 2015, levou várias escolas a deixar de realizar o Programa<sup>42</sup>. Possivelmente a fragilidade e inconsistência orçamentária do Mais Educação nos anos de 2015 e 2016 corroborou para a queda acentuada de 46% no número de matrículas em tempo integral para o ensino fundamental, caindo de 4,6 para 2,5 milhões de alunos nessa etapa de escolarização (BRASIL, INEP, 2017).

Na época da reportagem do *Estado de São Paulo*, o então novo Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, divulgou uma nota informando que uma de suas prioridades seria rever o Programa *Mais Educação*, priorizando os conteúdos e com maior foco na melhoria do aprendizado, especialmente em Português e Matemática. Mercadante esteve na chefia no Ministério da Educação no período de 05/10/2015 a 11/05/2016, enquanto perdurou o mandato presidencial de Dilma Rousseff até a abertura do processo de impeachment pelo Senado Federal. A partir de então, com o sacramento do golpe jurídico-parlamentar e a mudança de governo, o MEC ficou sob a responsabilidade de José Mendonça Filho (DEM).

Corroborando com Freitas (2015) que criticou a avaliação realizada pela Fundação, que questionou a pesquisa entre outra em por que ele teria que melhorar médias de português e matemática? Cabe ressaltar que o programa Mais Educação, a partir de suas estratégias, não foi instituído para melhorar o desempenho de estudantes frente a determinadas disciplinas, mas sim para fomentar atividades diversificadas em tempo estendido, tanto que o foco não é reforço

---

<sup>41</sup> É preciso salientar que a Fundação Itaú Social realiza parcerias com outras organizações privadas, como o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e a Associação Cidade Escola Aprendiz. Estas organizações formulam uma concepção de educação integral e disputam a agenda educacional nas esferas do Estado, ampliado (sociedade civil) e estrito (o aparelho de Estado em si), incluindo a própria formatação do Programa *Mais Educação*, que privilegiava um protagonismo de projetos socioeducativos que vinculava o entendimento de educação de qualidade à noção de *idades educadoras* (SILVA, 2013). Portanto, é possível inferir que a crítica apresentada talvez possa ser mais tratada como autocrítica de quem ajudou a dar forma (mesmo que indireta) ao programa

<sup>42</sup> Para consulta dos leitores, dispomos alguns links que relatam a situação nos anos 2015/2016. Disponível em <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/entidades-escolas/>>; <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/recursos-para-programas-de-educacao-integral-podem-reduzidos-em-70/>>; <<http://www.folhadomate.com/noticias/educacao/sem-repasses-escolas-deixam-de-realizar-o-mais-educacao>>, dentre outras reportagens consultadas.

escolar, mas assim outras atividades que envolvem a cultura, arte, esporte. Com isso, Freitas (2015) nos alerta sobre a disputa do setor privado, sobre a importância de discutir uma política pública, setor esse que há tempos pesquisa e incentiva a educação integral em seus objetivos e projetos, e que assim, critica uma iniciativa pública a partir da apresentação dos seus resultados, fazendo assim uma disputa e inversão de valores na educação, colocando como ferramenta principal da escola o rendimento em matemática e língua portuguesa, e não em repertório sociocultural, político e emancipador

Consolidado o *impeachment* de Dilma Rousseff, nos primeiros meses do governo Temer reinou uma indefinição sob a continuidade do Programa, inclusive com boatos de que o mesmo poderia ser extinto. No entanto, em 10 de outubro de 2016, no mesmo dia Mendonça Filho assinou duas portarias que tratam do tempo escolar ampliado / escolas em tempo integral: a Portaria MEC 1.145/2016, acerca do *Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral* (que não será tratada no presente texto) e a Portaria MEC nº 1.144/2016, instituindo o programa “Novo Mais Educação”.

O programa *Novo Mais Educação* é uma reformulação política que substitui a versão original do programa, e enfatiza, como objetivo precípua, a melhora da aprendizagem (e por que não dizer, dos resultados?) “[...] em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar em crianças e adolescentes...” (BRASIL, MEC, 2016a). Tal premissa pode ser verificada no *Documento Orientador* para implementação do *Novo Mais Educação*, quando define que a escola que aderir ao programa deve escolher em qual categoria de tempo estendido vai ofertar suas atividades, se 5 ou 15 horas complementares:

As escolas que ofertarem 5 (cinco) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo 1 (uma) de Língua Portuguesa e 1 (uma) de Matemática, com 2 (duas) horas e meia de duração cada.

As escolas que ofertarem 15 (quinze) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo 1 (uma) de Língua Portuguesa e 1 (uma) de Matemática, com 4 (quatro) horas de duração cada, e outras 3 (três) atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas 7 (sete) horas restantes (BRASIL, MEC, 2016b).

Sendo assim a escola que optar por cinco horas semanais, obrigatoriamente oferecerá aos seus alunos, unicamente atividades de reforço de português e de matemática. Já as escolas que optarem em ofertar 15 horas semanais complementares deverão empregar oito horas para a oferta de português e matemática. Portanto, não excluindo as atividades complementares de esportes e artes, a ênfase é exclusiva nos conteúdos em língua portuguesa e Matemática. A justificativa apresentada para a instituição do programa pela Portaria nº 1.144/2016 é de que

24% das escolas do ensino fundamental dos anos iniciais e 49 % das escolas do ensino fundamental dos anos finais não alcançaram as metas estabelecidas pelo IDEB em 2015 (BRASIL, MEC, 2016a)<sup>43</sup>.

A preocupação com o desempenho e hierarquização de áreas de conhecimentos, se faz presente tanto em seu documento normatizador, quanto em seu novo documento orientador, para isso é configurado como diretriz monitorar e avaliar as execuções e resultados do programa, e destaque na redução da reprovação, abandono e distorção idade/série. Além disso, o foco na vulnerabilidade também é previsto, o que é reafirmado nos critérios para a seleção de estudantes apresentados pelo documento orientador<sup>44</sup>, em seu tópico 2.3, reforçando elementos da política assistencialista focada em um determinado grupo social, de cunho compensatório:

- I. em situação de risco e vulnerabilidade social;
- II. em distorção idade/ano;
- III. com alfabetização incompleta;
- IV. repetentes;
- V. com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática;
- VI. em situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; e,
- VII. em situação de risco nutricional. (BRASIL, 2018)

Outra diferença é que na versão anterior do Mais Educação se distribuía em 10 macrocampos de trabalho dentre os quais, a escola podia escolher três ou quatro para realizar as atividades: (1) acompanhamento pedagógico (**obrigatório**); (2) educação ambiental e desenvolvimento sustentável; (3) esporte e lazer; (4) educação em direitos humanos; (5) cultura, artes e educação patrimonial; (6) cultura digital; (7) promoção da saúde; (8) comunicação e uso de mídias; (9) investigação no campo das ciências da natureza; (10) educação econômica/economia criativa. Já no atual programa, as escolas têm apenas dois macrocampos, o acompanhamento pedagógico e atividades complementares, isso, somente se optarem por 15 horas estendidas. Apesar dos programas serem considerados indutores da educação em tempo integral, a forma como os tempos são organizados difere entre eles.

As diferenças se acentuam tendo em vista que no antigo programa Mais Educação as atividades não eram focadas em apenas duas disciplinas, o acompanhamento pedagógico se

<sup>43</sup> Ainda neste documento, os valores repassados às escolas participantes para as atividades desenvolvidas correspondem a R\$ 150 por turmas de acompanhamento pedagógico obrigatório (no caso, Língua Portuguesa e Matemática) e R\$ 80 destinado a cobrir as turmas de atividades complementares de livre escolha (esportes, lazer, cultura e artes) (BRASIL, MEC, 2016b)

<sup>44</sup> Caderno de orientações pedagógicas – Versão II. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2018-pdf/90251-caderno-orientador-pnme/file>

dava também em Ciências, História, Geografia, Letramento/Alfabetização, Línguas Estrangeiras, Matemática e Tecnologias Educacionais (BRASIL, 2012, p. 05).

Sendo assim, o rol de definições acerca do Programa nos faz concordar com Mól, Maciel e Martins (2017, p.10) que “a finalidade formativa do PNME não está voltada para uma formação humana multidimensional, mas sim para uma formação escolar que possibilite o alcance de metas estabelecido pelas avaliações externas”. Ainda sobre a estrutura do programa, Guillarducci, Coelho e Rosa (2018, p. 112) também salientam que

o PNME possui uma estrutura em que as concepções de sujeitos, tempos e espaços constituem um formato voltado para uma concepção de educação mais instrumental e produtivista, ou seja, por meio do programa, objetiva-se melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações globais, no entendimento de que a qualidade educacional está diretamente relacionada a índices elevados nessas respectivas avaliações.

Portanto o que é apresentado como “novo” é aquela velha característica instrumental e produtivista enraizada e já presente no PME. Portanto, a transição do PME para o PNME se estruturou na relação de conservação/renovação (Em um cenário de golpe de Estado). O PME trabalhava com o binômio turno/contraturno e oficinas dos diversos macrocampos por meio de voluntários e, o PNME de modo bem mais objetivo intensifica uma visão produtivista que não vislumbra a emancipação dos sujeitos. Ao contrário, evidencia o direcionamento da aprendizagem para conteúdos considerados básicos e ‘essenciais’ à instrumentalização desses sujeitos, visando sua (con) formação, compondo o modus operandi de um Estado orientado por pressupostos neoliberais. (GUILARDUCCI; COELHO; ROSA, 2018)

A focalização do programa também é observável, visto que nas diretrizes do novo programa, em seu terceiro capítulo, determina:

- 1) priorizar os alunos e as escolas de regiões mais vulneráveis;
- 2) priorizar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem;
- 3) priorizar as escolas com piores indicadores educacionais;

A seleção das escolas se dá sob os seguintes critérios de acordo com o *Documento Orientador* do Programa, em que as secretarias de educação devem priorizar escolas que atendem às seguintes prerrogativas<sup>45</sup>:

- Grupo 1 – escolas que receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016;

---

<sup>45</sup>Atendido o requisito prioritário de escolas, as secretarias também podem indicar escolas do “grupo 3”, que seriam as demais unidades escolares do Ensino Fundamental.

- Grupo 2 – escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e/ou obtiveram desempenho no IDEB inferior à média nacional das escolas públicas e que não se enquadrem no critério do Grupo 1;

Portanto, compreendemos que se trata de uma ação que, ao manter o foco sobre escolas com baixo resultado nas avaliações em larga escala e alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, destinado a atender especificamente a esse público-alvo e, assim, estigmatizá-los por suas ditas insuficiências nos parâmetros da “boa educação”, este foco na população estudantil com maiores dificuldades de aprendizagem, mantém elementos da política assistencialista, focada em um determinado grupo social; uma política de cunho compensatório, e frisa: “As escolas deverão atender prioritariamente aos estudantes que apresentem alfabetização incompleta ou letramento insuficiente, conforme resultados de avaliações próprias” (BRASIL, 2016, p. 6).

Mas a ênfase posta nos instrumentos de avaliação em larga escala – português e matemática – indica também a centralidade nos resultados e nas metas estabelecidas no PDE Escola e não no aluno. A centralidade está nos resultados do IDEB, expressão do Programa Internacional de Avaliação Estudantil (PISA) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no Brasil.

O PME criou um quadro com seis categorias de profissionais e voluntários - coordenador comunitário, educador comunitário, oficineiro, colaboradores. Uma equipe gestora e um comitê municipal, onde atuavam o coordenador interlocutor e os supervisores – já a nova versão do programa será executada pelos seguintes atores: Articulador da Escola (um educador próprio da escola), Mediador da Aprendizagem (voluntários responsáveis em executar o acompanhamento pedagógico) e facilitador (voluntário responsável pelas oficinas de esportes ou artes). Sendo que o articulador “deverá atuar como elo entre os Mediadores de Aprendizagem e os Professores de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos atendidos para que as propostas pedagógicas trabalhadas sejam complementares entre si”. (BRASIL, MEC, 2016b).

O uso de voluntários em programas que versam sobre educação integral em tempo integral já se enraizou. E sobre isto se reforça a desresponsabilização do estado, abrindo a porta da escola para agentes da sociedade civil e grande empresariado, que em seus programas de responsabilização, encontram na escola um lugar perfeito para difusão de sua ideologia, ensino de sua futura mão de obra e lucro, caracterizando como privatização do espaço público. Assim, torna o trabalho do professor compartilhado, e reforça a provisoriade do processo educativo (FREITAS, 2013). Além do voluntário a gestão intersetorial que foi realizada nas duas versões

do programa, entendida como parte necessária de uma suporta educação integral visto a intersecção da escola com a comunidade “está carregada de interesses particularistas de um projeto de escola pública brasileira, formulado por frações burguesas, e próprio para os segmentos mais pauperizados da sociedade” (GAWRYSZEWSKI, PUTZKE, MOTTA. p. 334, 2020).

Se observa entre os dois programas que, enquanto no Mais Educação se buscava ofertar atividades diferenciadas, na nova versão só importa que os índices sejam alcançados, para isso impõem prioritariamente o reforço, independente se o aluno foi ou não imerso culturalmente no conteúdo ensinado. Nessa perspectiva, os alunos do Novo Mais Educação devem também passar por uma avaliação a ser aplicada pela própria equipe do programa em cada escola (naturalmente, em Língua Portuguesa e Matemática), a fim de, mais uma vez, verificar o seu nível de conhecimento<sup>46</sup>.

A relação do programa com premissas de organismos internacionais, como o Banco Mundial, no investimento em capital social, no que diz respeito aos espaços, sujeitos e apoios para a realização do programa, imprimindo uma relação harmônica entre organizações da sociedade civil, Estado, mercado e indivíduos, fortalecendo os laços sociais e a coesão social. E conforme movimento desvelado por Motta (2012), do foco na educação como propiciadora de capital humano persiste em orientações deste banco, respaldado por outros órgãos multilaterais, para consolidação de uma sociedade conformada a fim de garantir estabilidade política. É nesse sentido que, para Putnam (2006), o capital social pode ser mais importante que o capital físico e humano, tendo em vista a estabilidade política, a boa governança e o desenvolvimento econômico.

Em busca ao site do Ministério da Educação, sobre atualizações do programa, se observa que os documentos disponíveis sobre o programa são de 2018, ainda sob gestão de Temer. Em 2019, toma posse como Presidente da República Jair Messias Bolsonaro pelo Partido Social Liberal (PSL). Em campanha eleitoral, o presidenciável afirmava que daria ênfase à educação infantil, básica e técnica, e ênfase à educação a distância nos níveis básico, médio e superior que “Deve ser considerada como alternativa para as áreas rurais onde as grandes distâncias dificultam ou impedem aulas presenciais”<sup>47</sup>, ainda segundo o documento apresentado ao TSE, o Brasil gasta mais com ensino superior do que com o ensino básico, e defende que isso seja invertido, também usou do discurso de combate a ideologia de gênero dentro das escolas. Do

---

<sup>46</sup>Sugerimos a leitura da reportagem a respeito do tema, disponível em <<https://istoe.com.br/escolas-tem-ate-novembro-para-avaliar-alunos-para-programa-mais-educacao/>>, acesso em 06 fevereiro de 2018.

<sup>47</sup> Texto da campanha eleitoral.

discurso oficial apresentado ao TSE, não fugiu da mídia sua verdadeira intenção, como por exemplo, a pauta da educação a distância, em que a real intenção era de “combater marxismo e reduzir custos”<sup>48</sup>.

Desde a posse do atual presidente, o Ministério da Educação já teve três ministros: o primeiro, Ricardo Velez Rodriguez, que permaneceu três meses no cargo<sup>49</sup>; o segundo, Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, economista, expressou em dois vídeos publicados em redes sociais do presidente, que o Brasil não precisa aumentar os gastos com educação, e que é preciso usar de “humor e inteligência” para “ganhar a juventude”, os estudantes<sup>50</sup>. Na posse do novo ministro, o presidente indicou que um dos objetivos da pasta é “desestimular o interesse de crianças e adolescentes por política nas escolas”<sup>51</sup>, o MEC teve uma participação especial de Carlos Alberto Decotelli, que permaneceu 3 meses no cargo e, o atual ministro, Milton Ribeiro.

Um dos destaques deste período é o acentuado congestionamento de verbas para a educação, conforme entrevista concedida ao jornal eletrônico “O Estadão”, “o orçamento deste ano (2019) prevê déficit de até R\$ 139 bilhões.” – MEC.

A educação foi a pasta que recebeu o maior contingenciamento, com cerca de R\$ 5,7 bilhões congelados. Com isso, o Orçamento disponível para fazer investimentos ou fornecer serviços passou de R\$ 23,3 bilhões para R\$ 17,5 bilhões - bloqueio de 25%. O Orçamento total atualizado da pasta para o ano de 2019 é de R\$ 117,1 bilhões. (MEC)

O Jornal eletrônico “Folha de São Paulo”<sup>52</sup> por meio da Lei de Acesso à Informação e do SIOP (Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do Governo), publicou que não houve repasse para o apoio à educação integral nos ensinos fundamental e médio. O curioso é que não havia previsão de redução de verbas para a educação integral, pois o fomento para o

<sup>48</sup> <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/08/bolsonaro-propoe-ensino-a-distancia-para-combater-marxismoe-reduzir-custos.shtml>

<sup>49</sup> Entre os motivos da demissão é que “Vélez Rodríguez enfrentava uma “guerra interna” no MEC provocada por desentendimentos entre militares e seguidores do escritor Olavo de Carvalho”<sup>10</sup> Vélez Rodríguez também colecionou uma série de polêmicas nestes três meses, dentre as quais disse que quer mudar os livros didáticos para revisar a maneira como tratam a ditadura militar e o golpe de 1964; Anunciou a demissão do secretário-executivo da pasta diante da “guerra” no ministério. Depois trocou os substitutos e também demitiu o presidente do Inep; Pediu a escolas que filmassem alunos cantando Hino Nacional e enviassem o vídeo ao MEC. Depois, voltou atrás; Disse em entrevista que o brasileiro parece um “canibal” quando viaja ao exterior. Depois, disse ter sido “infeliz” na declaração; Afirmou que a universidade não é para todos. (PUTZKE, 2019)

<sup>50</sup> <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/08/a-gente-gasta-como-os-ricos-e-tem-resultado-dos-pobresleia-frases-do-novo-ministro-da-educacao.ghtml>

<sup>51</sup> <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-queremos-uma-garotada-que-comece-a-nao-seinteressar-por-politica,70002785320>

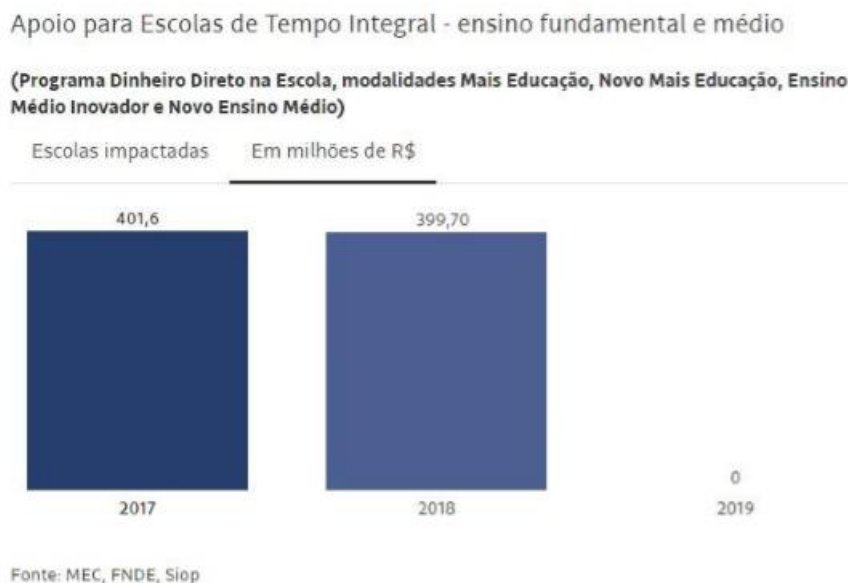
<sup>52</sup> <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/07/governo-corta-repasse-para-educacao-basicae-esvazia-programas.shtml>

ensino integral vinha ocorrendo por meio do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), e o PDDE não estava incluído nas rubricas que compõem o contingenciamento de R\$ 5,7 bilhões.

A meta do Plano Nacional de Educação, é ter pelo menos 25% dos alunos em tempo integral até 2024, no ano de 2018 o país atingiu 15%, esse indicativo tende a cair, pois sem verbas reduz a capacidade de manter os alunos na escola em tempo estendido, e foi o que aconteceu, em consulta ao site de monitoramento das metas, em janeiro de 2020, caiu o número de alunos em tempo integral, para 13,5%<sup>53</sup> Além do tempo integral, também não houve repasse para obras de acessibilidade, fornecimento de água, internet e apoio as escolas rurais, que são modalidades específicas do PDDE. Executou-se apenas modalidades básicas.

De maneira geral nos dados apresentados pela Folha de São Paulo, coletados no FNDE e SIOP, os repasses foram irrisórios, e se tratando da educação integral, o repasse foi de R\$ 0,00 conforme figura

Figura 7 – Repasse em milhões para escolas de tempo integral



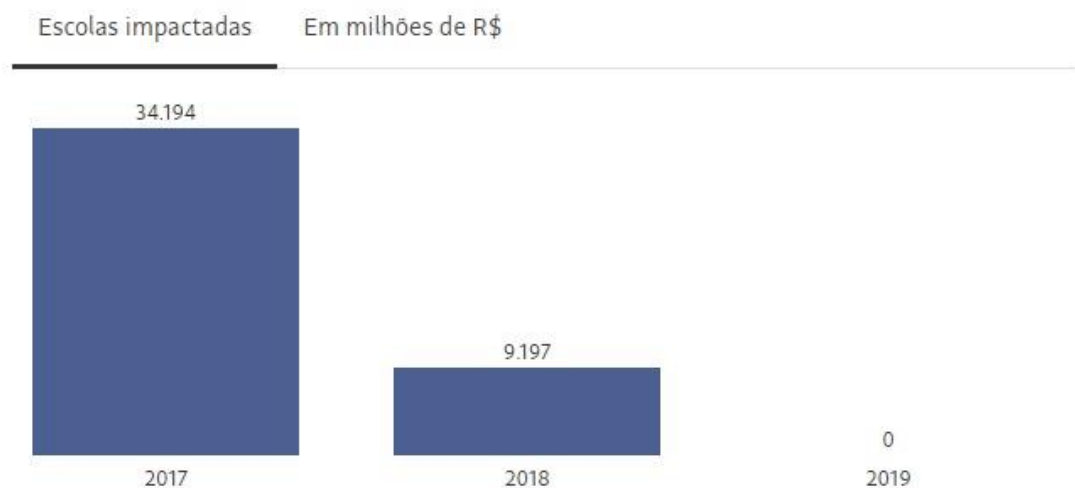
Consequentemente, o número de escolas impactadas com a verba e os programas, passou de 34.194 em 2017 para zero em 2019.

<sup>53</sup> [http://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php) Acesso em janeiro de 2020.



Figura 8 – Quantitativo de escolas impactadas com verbas destinadas para escolas de tempo integral

Apoio para Escolas de Tempo Integral - ensino fundamental e médio  
(Programa Dinheiro Direto na Escola, modalidades Mais Educação, Novo Mais Educação, Ensino Médio Inovador e Novo Ensino Médio)



Fonte: MEC, FNDE, Siop

Em análise do documento técnico “Notas Estatísticas do Censo Escolar 2018”<sup>54</sup>, o documento que reúne dados escolares “Em 2018, 9,4% dos matriculados no ensino fundamental permaneceram 7h diárias ou mais em atividades escolares (Considera a soma da duração da escolarização com a duração da atividade complementar), caracterizando-os como alunos de tempo integral. Em 2017, o percentual foi de 13,9%. A proporção de matrículas de tempo integral é substancialmente menor na rede privada (2,2%) do que na rede pública (10,9%)”. E ainda divulga a porcentagem de alunos matriculados em educação em tempo integral:

Figura 9 – Porcentual de matrículas em tempo integral no ensino fundamental

Tabela M6 - Percentual de matrículas em tempo integral no ensino fundamental, segundo ano	Ano	ETAPA DE ENSINO E REDE					
		Ensino fundamental			Ensino médio		
		Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
2014	15,7%	18,2%	2,4%	5,4%	5,7%	3,3%	
2015	16,7%	19,4%	2,5%	5,9%	6,3%	3,5%	
2016	9,1%	10,5%	2,0%	6,4%	6,7%	3,8%	
2017	13,9%	16,3%	2,1%	7,9%	8,4%	3,9%	
2018	9,4%	10,9%	2,2%	9,5%	10,3%	4,0%	

Fonte: Censo Escolar, 2018.

Observa-se nesta tabela que, no ano de 2016, ano da reformulação política do programa “Mais Educação” pelo então “Novo Mais Educação”, foi onde os índices de matrículas tiveram o maior declínio. O que se observa, é um esvaziamento de políticas públicas que incentivam as propostas de educação em tempo integral no país. O discurso da qualidade da educação pelo tempo estendido, defendido por organizações sociais (OS), está sendo esvaziado desde a anúncio do Novo Mais Educação e principalmente no atual governo. Os bloqueios na área da educação estão se tornando frequentes, como o bloqueio de R\$ 1,4 bilhão de reais<sup>55</sup>, distribuídos entre nove secretarias, entre estas, a Secretaria de Educação, um corte de R\$ 348 milhões de reais. E para o ano de 2020 <sup>56</sup>

O orçamento do Ministério da Educação (MEC) para 2020 prevê uma **queda de 54%** nos recursos destinados ao apoio à **infraestrutura para a educação básica**, se comparada à proposta apresentada em 2018 para o orçamento deste ano. Serão R\$ 230,1 milhões ante R\$ 500 milhões autorizados anteriormente.

O ano de 2020 está sendo peculiar para todos, estamos vivendo sob pandemia que atingiu todos os setores da sociedade, inclusive o educacional, por isso o cenário atual está totalmente distinto. Analisando o Relatório da Execução Orçamentária do MEC, feito pelo Todos pela Educação, bimestralmente, aponta que na pasta da educação até abril, o total consumido no limite do pagamento do ano (26%) foram para despesas de anos anteriores (os chamados Restos a Pagar – RAP), comprometendo assim a oferta de serviços públicos necessários para o corrente ano

A não ser que haja um avanço expressivo no pagamento das despesas aprovadas para esse ano, o carregamento de RAP de 2020 para 2021 tende a ser tão expressivo quanto o de 2019 para 2020. No início de 2019, 16% do saldo de RAP era de despesas relativas ao ano anterior, enquanto, no início de 2020, esse percentual era de 78% (p. 6)

Outro ponto que merece necessário destaque no relatório é a negligência com o Programa Educação Conectada, programa necessário em meio ao ensino remoto em que se encontram todos os estudantes da rede pública

Não houve execução no Programa Educação Conectada, que visa ampliar o acesso à conectividade nas escolas. Os repasses do Programa Ensino Médio em Tempo Integral também não foram realizados, de modo que ambos apresentam 0% de execução até junho de 2020. (p. 6)

<sup>55</sup> <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/07/novo-bloqueio-do-orcamento-atinge-r-348-milhoes-daeducacao.shtml>

<sup>56</sup> <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/13/orcamento-do-governo-federal-preve-cortes-para-educacao-basica-em-2020.ghtml>

Dentre o citado, vivendo sob ensino remoto e acentuada precarização do trabalho docente e, fragilidade ou inexistência de ensino, tivemos a posse do terceiro Ministro da Educação, o pastor e ex-reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie, Milton Ribeiro em meados de julho de 2020.

No próximo capítulo trazemos o debate teórico sobre a concepção de formação integral, abordando inicialmente a formulação marxista de educação, seguindo de experiências históricas de educação integral, ainda que tenham sido abandonadas, caso da União Soviética, e uma experiência em curso, como a Pedagogia da Terra, conduzida pelo Movimento Sem Terra.

### **3. O DEBATE TEÓRICO SOBRE A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL MARXISTA**

Neste capítulo o interesse é traçar questões, ideários e concepções, recuperando a concepção marxista, que pensa a educação integral partindo do pressuposto do que seria a ideia de seres humanos plenamente desenvolvidos. Para tanto, trata-se de uma concepção que privilegia como marco inicial a educação politécnica e, que vai ao encontro com os princípios de Gramsci da escola unitária, do trabalho como princípio educativo e que vislumbra o desenvolvimento dos seres humanos em todas as suas dimensões, por isso, denominado como educação omnilateral. Ou seja, refiro-me a um princípio educativo que busca uma formação de qualidade, democrática, tendo como base os conhecimentos dos fundamentos históricos, sociais, científicos e tecnológicos, o que poderia ser sintetizado como uma educação realmente integral.

Entendo que se faz necessário entender como se configura a escola pública no sistema econômico capitalista, a qual se destina e para a qual são formuladas as políticas de educação integral, incluindo a analisada nesta dissertação. Por mais que minha pesquisa esteja voltada para políticas públicas de educação integral, não me permito esquecer da instituição escolar, com seus sujeitos e suas vicissitudes, pois é através delas que perpassam e se destinam as ações de educação integral.

Quando se analisa a educação brasileira, identifica-se diversas características que atravessam a escola pública, tais como dualidade escolar, escola compartilhada, educação compensatória, pedagogia das competências, políticas certificatórias, entre outros, e, projetos que são formulados e implementados na educação tais como escola sem partido<sup>57</sup>, Escolas Charters. Estas políticas são formadas e voltadas aos interesses hegemônicos da atual sociedade, ou seja, interessada nos objetivos capitalistas, que, em última instância visa manter uma sociedade estratificada em classes sociais e calcada na exploração do trabalho da classe despossuída dos meios de produção.

O mais perverso é que estas políticas são postas como verdades, como alternativas para “salvar” a educação pública, mas, logo mostra seu potencial destrutivo e desumanizador,

---

<sup>57</sup>A ideia defendida é de uma escola que prime pela neutralidade. A questão vem sendo colocada desde 2004, e, atualmente, se materializa em vários Projetos de Lei em tramitação por todo o país. Os proponentes partem da ideia de que existe uma doutrinação ideológica de esquerda nas escolas públicas, com um discurso antirreligioso e de gênero, que precisa ser banido.

enaltecendo a resiliência<sup>58</sup> como aliada no discurso de submissão que é o que o capitalista espera do trabalhador, que é ativo na atividade econômica, portanto a escola também o é, formando assim os dirigentes e os dirigidos<sup>59</sup> nos postos de trabalho para a manutenção da ordem capitalista, mostrando assim quão contraditória pode ser a formação escolar.

A sociedade é dividida em classes e essa divisão social se evidencia na oferta escolar. Enquanto na educação, suas condições e oportunidades para os filhos do capitalista são cada vez mais ampliadas, os filhos da classe trabalhadora são privados de uma formação integral. Na história da educação brasileira, a dualidade educacional é uma constante.

Quando o desenvolvimento da indústria exigiu trabalhadores com alguma instrução, as elites no poder e seus intelectuais organizaram instituições educacionais para a assistência e o disciplinamento dos pobres e desvalidos; depois vieram sucessivas leis e reformas educacionais, destinando às classes de baixa renda, aos trabalhadores, a rede primário-profissional, e às classes média e alta, a rede de ensino secundário-superior (CUNHA, 1998; APUD CIAVATTA, 2018, p. 45 - 46).

Estudos mais recentes reafirmam até hoje como o regime de acumulação capitalista, “ao aprofundar as diferenças de classe, aprofunda a dualidade estrutural como expressão cada vez mais contemporânea (...)” conservando o dualismo na educação (KUENZER, 2007, P. 1154; apud CIAVATTA, 2018, p. 46). Os projetos capitalistas de educação frequentemente destinam aos filhos das classes proletárias uma formação mais pragmática e classificada como propensa a sua inserção no mercado de trabalho, diferente da formação dos filhos da burguesia que, embora também pautados pelo utilitarismo de um projeto de educação “interessado” (nos princípios gramscianos, explorados à frente), tem um acesso marcadamente ampliado para atividades que valorizem a criatividade, o senso estético, a experiência e o próprio conhecimento em si, o que, infalivelmente, tem como pretensão para encaminhá-los para o ensino superior e aos postos de alto nível, carreiras de maior status e remuneração.

A formação social da escola no capitalismo se apoia no discurso da universalização da educação, pois se fazia necessário o domínio de conhecimentos elementares, como ler, escrever e contar para o desenvolvimento das novas formas de produção econômica. Portanto, o acesso dos filhos da classe trabalhadora, altera a organização e função da escola, cristalizando o tipo de escola para cada um dos segmentos da sociedade, escolas “especializadas” em alocar e

---

<sup>58</sup> A formação para a resiliência, é aquela em que conforma o trabalhador em toda forma de exploração, para garantir a alienação e que não ocorram as lutas pelos direitos (se ainda tiver algum) e contra a exploração das classes dominantes, quando essa exploração passa dos limites.

<sup>59</sup> Definição gramsciana que será explorada a frente.

manter os sujeitos na vida econômica, política e social. Conforme cita Algebaile e Rissato (2015, p. 319)

Lembremos que, sob as relações de produção capitalistas, a contenção das possibilidades de fratura dos regimes de coesão social envolve a regulação não apenas dos segmentos sociais que representam risco para a “sociedade”, mas também das próprias ações que para eles se dirigem. Para que a ordem social vigente não seja abalada, as classes dominantes admitem formas variadas de ação em relação a esses segmentos populacionais, mas as ações e os gastos (individuais ou coletivos) que não se destinem a garantir a inserção útil dos pobres na ordem vigente.

Portanto, a institucionalização do direito à educação para a criança oriunda da classe trabalhadora nestes moldes, objetiva-se “no adestramento da conduta e da vontade nos limites mínimos necessários ao controle de certas condições de realização da vida coletiva e à conformação de uma força de trabalho adequada à produção econômica” (ALGEBAILLE, RISSATO. 2015, p. 320) e acrescentam que

Essa “escola em geral”, porém, permanece cindida em dois tipos fundamentais de escola, destinados a classes sociais distintas. Esses dois tipos têm um desenvolvimento histórico cada vez mais diferenciado, já que a escola destinada à elite mantém-se rigorosamente circunscrita a um círculo muito restrito, enquanto a escola pública elementar orienta-se historicamente sempre de forma expansiva, incorporando novos segmentos sociais e produzindo diferenciações internas coadunadas à crescente diferenciação econômico-social. (ALGEBAILLE, RISSATO, 2015, p. 322)

A crítica aqui apresentada sobre institucionalização do direito à educação se dá pela forma como é oferecida e como foi institucionalizada. O direito à educação para todos, ainda que sob uma sociedade capitalista, é o que pode tentar garantir a autonomia intelectual do sujeito e com isso oportunizar um conjunto de conhecimentos, antes negado e exclusivos aos mais ricos.

Assim, se define a instituição escolar no capitalismo, como aquela responsável por imprimir uma dinâmica geral de classificação dos sujeitos nas relações econômico-sociais, com propósito civilizatórios e ordenadores, orientados para o ajuste e controle social. Por não suportar a concepção socialista e sua relação com o trabalho na escola, o capital mantém a formação das classes em seu processo de alienação<sup>60</sup>, por meio da desqualificação na formação escolar, acadêmica, e formação e atuação profissional. Estes processos são de forma contraditória, pelas seguintes vias:

a) pela negação do conhecimento científico – o esvaziamento da função social da escola;

<sup>60</sup> Alienação, segundo Bottomore (2001, p. 05-08): “No sentido que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de, e através de, [1], [2], [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente)”. (Apud Junior; Melo. 2015)

- b) pelo estabelecimento de consensos em torno de concepções de formação – para a competitividade, para o mercado, para as competências, para o individualismo;
- c) pelos consensos, via exclusão dos movimentos sociais e pela coerção, criminalização dos movimentos de luta;
- d) pela avaliação controlada ideologicamente;
- e) pela regulamentação e regulação da atuação profissional;
- f) pela criação de conselhos de caráter privatista;
- g) pela ausência de referência ao projeto histórico para além do capital, o projeto histórico socialista rumo ao comunismo. (SANTOS JUNIOR; MELO, 2015, p. 256).

Portanto, ao capital interessa essa escola, que busca cumprir duas funções sociais: excluir, por um lado, e subordinar por outro, que são as funções clássicas do capitalismo em nosso sistema social, e assim, consequentemente atribuído à escola atual. Nesse processo interessa também omitir certos conteúdos na formação dos trabalhadores, pois o que interessa ao capital é moldar o trabalhador às suas necessidades (MARTINS, VARANI, DOMINGUES, 2016). A escola excludente tem a ver com a sociedade excludente, pois ela impede de maneira progressiva ao longo da formação o acesso ao conhecimento, exatamente pela exclusão da escola ou criando caminhos de progressão diferenciados. Trata-se de uma escola dual, que condena alguns a um caminho diferenciado, mesmo quando o sujeito está na escola, o leva à exclusão/evasão ao chegar a certo ponto do sistema.

No outro lado (que iremos abordar daqui em diante) deste sistema tão perverso e excludente, sinaliza-se a educação como fundamento da vida humana e em relação orgânica com o trabalho. Desta forma, o sentido social da escola é sua apropriação da prática humana, social e pedagógica, a partir das “dimensões do trabalho enquanto atividade prático-social, práxis social e produção cultural, da vida, da história” (QUARESMA, 2018, p. 17). Para continuar entendendo um pouco mais esta concepção de educação, trago contribuições de base marxista que ajudam a pensar uma educação integral do homem, que busca contribuir para a superação de classes, estruturante da sociedade capitalista.

Para pensar uma educação que seja formadora, emancipadora, democrática e integral, utilizarei da análise de concepções de Marx e intelectuais e militantes revolucionários marxistas. A educação para o trabalhador, segundo Marx (2002, apud QUARESMA, 2018), deve integrar educação intelectual, educação corporal e tecnologia, tomando o trabalho como princípio educativo, buscando a união entre trabalho intelectual e trabalho manual, e entre ciência e técnica para levar os trabalhadores à compreensão técnico-científica dos processos produtivos e para a construção de uma nova conformação social orientada sob o projeto da própria classe trabalhadora. Para Marx, a educação deve ter como objetivo político e econômico de recolocar o trabalhador no controle do processo de produção material e simbólico.

Esse princípio pedagógico em Marx é a práxis. A articulação teórica e prática que busca a superação do modo de produção capitalista, tem como fundamento a união do trabalho e do ensino. Sua perspectiva pedagógica indica que “toda a noção de transformação do homem, de construção de sua humanidade está assente na ideia da autotransformação, que se dá através da própria atividade humana, consciente, mediada linguisticamente e realizada socialmente” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 20).

Essa perspectiva trabalha com a inter-relação entre homem, natureza, linguagem, processo histórico e relações sociais. A relação homem natureza é o “sentido primeiro do processo histórico, pois a natureza, embora exista anterior ao homem e independente dele, apenas adquire sentido quando se coloca como objeto dos sentidos humanos (...) apropriação sensível ou natureza transformada” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 21). A linguagem por sua vez, mediadora das relações sociais do homem.

Esse princípio pedagógico consiste na educação do proletário, sua formação e de sua emancipação social. Por vez, essa formação demanda uma complexa rede de relações que perpassa o cotidiano do trabalhador e sua atividade nos sindicatos, partidos, associações, ou seja, uma formação que perpassa as instituições formais, onde estas aparecem como estrutura auxiliar “a escola formal tem uma importância limitada porque deveria encarregar-se apenas dos conteúdos objetivos, aqueles menos afeitos à manipulação ideológica das classes dominantes e/ou do Estado na condução da educação” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 37). Ao fazer essa distinção “Marx está não só reconhecendo e conferindo caráter educativo às lutas sociais e à práxis, mas também atribuindo a ela um papel político-educativo fundamental” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 38).

O fundamento da práxis se realiza pela não separação do momento de formação com o momento do trabalho (atividade vital do homem). Para Marx, a combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade. Este princípio apresenta caráter duplo, nada mais que a expressão da própria natureza contraditória do trabalho no capitalismo

Do mesmo modo que o trabalho alienado/estranhado, que nega o homem ao mesmo tempo em que abre possibilidade para relações de homens livres, assim também se coloca o princípio da união trabalho e ensino. Ele, igualmente, aparece como meio de favorecer tanto o desenvolvimento político dos trabalhadores, isto é, seu desenvolvimento enquanto força social potencialmente revolucionária, quanto de amenizar os malefícios causados pela divisão do trabalho e fortalecer sua organização com vistas à derrubada da sociedade burguesa. (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 48)

O homem é ser ativo, molda e é moldado na sociedade em que vive, cria seus desejos e necessidades, cria e forma sua maneira de viver e se relacionar, ou seja, produz seu modo de



vida e tenta garantir seus meios de para tornar sua existência possível. A alimentação, moradia, trabalho, são maneiras do homem ser sujeito na sociedade e produzir sua relação com o ambiente social e com a natureza que vive e dos seus meios de vida.

O trabalho é o modo de produção de vida do homem, é nele em que se realiza as forças produtivas para saciar as necessidades de uma determinada sociedade. As relações de produção bem como a divisão social do trabalho marcam a complexidade do existir social dos homens, que se expressa como totalidade na categoria modo de produção, portanto

Diversamente dos animais, os homens têm, antes de qualquer outra coisa, que produzir os meios necessários ao seu próprio existir. A produção de sua existência é, assim, o processo pelo qual os homens produzem sua própria vida material. O modo de produção é, portanto, a categoria que expressa a própria materialidade ontológica da história dos homens. (LOMBARDI, 2010, p. 24).

A categoria trabalho é um elemento fundamental para compreender a concepção de politecnia (que será analisada adiante), pois a vida e existência é produzida pelo trabalho. O trabalho não alienado, de formação geral e técnica, é a garantia de construir a autonomia do trabalhador em assumir tanto o processo de execução quanto a concepção no processo de produção. E essa organicidade formativa é que se busca contrapor a atual divisão social do trabalho que, ao separar o trabalhador da produção de seus próprios produtos produzidos, expropria o conhecimento do trabalhador pela não apropriação dos conhecimentos científicos e técnicos.

A relação entre trabalho e o ensino é para “[...] que o trabalhador consiga não apenas ter acesso aos conhecimentos, mas que, a partir deles, possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo” (LOMBARDI, 2010, p. 29) esta relação é um importante instrumento de desalienação do trabalhador, visto potencial ferramenta de formação.

O princípio da união entre trabalho e ensino em Marx é parte de um todo de relações que envolve exercícios físicos, autoeducação política, cultura, atividades cotidianas nos sindicatos, família, sociedade, e na situação de tempo livre/não trabalho, contemplada na categoria da práxis. A articulação de todo esse processo formativo tem como meta a formação do homem omnilateral e da sociabilidade livre.

Um princípio basilar para a formação integral do ser humano é que o ensino esteja integrado entre a formação geral e a educação profissional, de modo que prevaleça a ideia da superação das desigualdades e das classes sociais geradas pela divisão social do trabalho.

Trata-se de entender a importância fundamental do trabalho como princípio ontológico, fundante da constituição do gênero humano que, como ser da natureza e distinto dela, não prescinde, pela atividade física e mental, de retirar da natureza os meios de vida (CIAVATTA, 2018, p. 31)

A forma escolar capitalista posta em nossas escolas não suporta essa conexão com o trabalho que tenha um caráter não assalariado e sua integração do trabalho como princípio educativo impõe profundas modificações a ela, sendo uma delas a perda da centralidade da sala de aula e da própria aula<sup>61</sup>. Entendemos que perder a centralidade da aula não é igual a perder a importância do conhecimento, aqui não se nega conhecimento, mas o é oferecido em outra circunstância, na relação teoria e prática, em que os estudantes deixam de ser observadores passivos e passam a ter protagonismo na condução da vida escolar.

A educação politécnica, uma das tão proclamadas como educação formadora e emancipatória do ser humano, não surge como princípio marxista ou emancipador. Em estudo, Bemvindo (2016) apresenta como que esta nomenclatura surge e como foi sendo apropriado pelo socialismo. Este, apresenta que o termo, independente de quem o apropria, sempre terá relação entre processo educativo e processos produtivos, o que diferenciá-lo é “principalmente, o entendimento que cada um desses grupos tem sobre o trabalho” (BEMVINDO, 2016 p. 140).

Em sua tese, o autor explorou a origem e uso do termo, que teve suas primeiras escolas após a Revolução Francesa, consolidando a burguesia como classe hegemônica. Nas escolas politécnicas burguesas a educação se constituía “de um modelo educativo que combina a formação de especialistas técnico-científicos (característico das engenharias) a um enciclopedismo” (BEMVINDO, 2016, p. 141)

A apropriação do termo pelos anarquistas e socialistas libertários ocorreu pela associação entre o trabalho intelectual, de planejamento e concepção, e manual, de execução e produção concreta, consideravam a politecnicidade como um dos meios para a superação da alienação do trabalho, se aproximando, portanto, com a proposta de Marx e Engels em relação a educação. Gallo (1993) apud Bemvindo (2016, p. 146) afirma que

Robin foi responsável por desenvolver a primeira experiência socialista libertária de educação baseada na concepção anarquista de politecnicidade, quando dirigiu o Orfanato Prévost, em Cempuis, na França, entre 1880 e 1885. Robin defendia que a educação politécnica deveria ser a base da formação secundária dos estudantes que, antes disso, deveriam ter uma educação de caráter mais generalista, porém também apoiada no trabalho.

Sendo assim, a educação politécnica, em sua matriz libertária, apresenta uma alternativa justa e igualitária à concepção burguesa de politecnicidade, já que a mesma não se restringe à manutenção do poder político-econômico de um grupo social específico. A base da concepção de educação politécnica de base marxiana tem a centralidade no trabalho, através da associação

---

<sup>61</sup> O uso de outros espaços sociais como potencializadores de saberes.

entre teoria e prática, forjando a condição primordial para emancipação e superação de classes na sociedade capitalista.

A formação politécnica entre essas duas concepções se diferencia pela forma como cada uma concebe o trabalhador e a sua formação “a proposta marxiana defende uma formação que eleve o proletário como classe social potencialmente revolucionária, enquanto que o capital pensa os trabalhadores como força de trabalho, como mercadoria meramente, Marx os toma como sujeitos históricos” (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 81)

Essa concepção requer atenção, visto que é apropriado com frequência, sem reflexão de sua ideologia e intenção formativa. A diferença consiste em uma defender a politecnia como forma de preparar a mão de obra para suprir as exigências expansionistas do capital e outra, como meio de os trabalhadores terem o domínio dos fundamentos científicos, teóricos e práticos dos diversos tipos e momentos do trabalho, com intenção de atuar contra a alienação, porém, a politecnia por si só não a supera.

A superação de classes nessa sociedade capitalista também é o norte da educação omnilateral, pois a base da concepção envolve as condições básicas e materiais de existência, coisa que já não acontece no modo de produção capitalista, onde o trabalhador possui *apenas* a sua forma de trabalho. No que tange o princípio da omnilateralidade, (MACIEL, 2015), cita Frigotto e Ciavatta (2012), que

afirmam o seguinte: Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 265).

De acordo com os autores, esta educação está comprometida com o desenvolvimento pleno do homem e leva em conta todas as dimensões objetivas e subjetivas para este fim. Portanto, o programa marxiano de educação se dá pela relação de três elementos:

O caráter educativo das relações contraditórias do trabalho (ainda que referida ao trabalho abstrato), isto é, o princípio educativo do trabalho alienado, estranhado; o momento da educação escolar, de preferência em união com o trabalho; e, por último, da práxis político-educativa desenvolvida nos diversos momentos associativos dos trabalhadores nos sindicatos, partidos, locais de moradia, etc. (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 56)

Assim, trabalho, escola e práxis formam o princípio educativo marxiano. Dessa relação temos a proposta da educação politécnica. A educação politécnica e omnilateralidade se

relacionam, visto que a primeira é fortemente marcada pelos conhecimentos técnicos e vinculada ao momento do trabalho e a segunda representa a formação ampla do ser humano. O conceito de politecnia é entendido como a formação do trabalhador para a especialização frente a demanda do capital em requerer sujeitos cada vez mais especializados em uma etapa da produção, simplificando assim o conhecimento do todo na relação de trabalho.

A concepção omnilateral, depende de relações não alienadas/estranhadas entre homem e natureza (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 85), portanto, de forma em que a formação politécnica já tenha se realizado. Esta concepção, que depende da ruptura da sociedade burguesa, e das relações sociais não estranhadas, diz respeito a uma formação de caráter amplo, não se restringindo ao mundo do trabalho, se diferenciando assim, da concepção politécnica, condição para que as relações entre homens se tornem verdadeiramente humanas.

A onilateralidade representa uma totalidade de manifestações que não se restringem ao nível da competência científica, artística, técnica ou prática, etc. a onilateralidade está relacionada a uma muito variada quantidade de questões ligadas a subjetividade, à individualidade e ao conjunto das relações do ser social não alienado/não estranhado. Portanto a onilateralidade apenas se faz possível pela superação da alienação/estranhamento, ou seja, no interior de um novo intercâmbio social determinado pela posse coletiva dos meios de produção, por relações sócio-históricas baseadas na igualdade material em que o vínculo essencial não se estabelece através da mercadoria ou do dinheiro, etc. (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 90 - 91).

Portanto, para sintetizar, a concepção politécnica tem o intuito de fortalecimento da classe trabalhadora, já para a concepção burguesa, a politécnica é tratada meramente como fator de preparação de mão de obra, meramente instrumental. A politécnica por ela mesma não forma o homem omnilateral, ela está fortemente relacionada ao momento do trabalho. Já a onilateralidade se dá quando acontece a ruptura da sociabilidade burguesa e da relação não alienada/estranhada entre homem e natureza, o homem livre.

### **3.1 GRAMSCI E A ESCOLA UNITÁRIA: A FORMAÇÃO DO INTELLECTUAL**

Antônio Gramsci, jornalista e escritor político, foi um militante revolucionário e pensador marxista da primeira metade do século XX. Foi preso na ditadura fascista italiana, onde redigiu 32 cadernos de anotações em pleno cárcere, o que terminou por ser compilado, posteriormente, em formato de livros. Em sua teoria crítica, dissertou sobre a análise do americanismo e do fordismo, crítica ao materialismo filosófico e determinismo econômico, concepção marxista de estado, a distinção entre a sociedade política e a civil, a hegemonia cultural e a necessidade de educar os trabalhadores e formar seus intelectuais orgânicos. Sua contribuição na educação também leva destaque ao formular o princípio da Escola unitária.

No que tange mais especificamente à educação, no final do século XIX, intensificaram-se as discussões na Europa a respeito da obrigação do Estado supostamente democrático em prover educação pública e generalizar a oferta do ensino básico. A ideia de a educação ser um dever do Estado estava ligado ao fortalecimento do movimento liberal burguês, que começava a se cristalizar. Por conseguinte, concomitante ao ideário burguês para a educação, também passara a elaboração de uma concepção educativa dirigida à classe trabalhadora. Gramsci fez suas críticas, revelando que a educação que o Estado burguês fascista daquela época dividia a educação em duas: a educação cultural e intelectual para a elite, e instrução para o trabalho e atividade manual para o povo a partir da proposta reformista de Giovanni Gentile<sup>62</sup>, proposta discriminatória que aprofunda do caráter elitista da escola tradicional.

Em outubro de 1922 assume o poder, na Itália, Benito Mussolini, do Partido Nacional Fascista (PNF), e em 1923, Giovanni Gentile, torna-se Ministro da educação. Gentile realizou diversas reformas no sistema educacional italiano, no ensino primário, ensino médio e ensino superior. O programa do partido, aprovado em 1921, não trazia definido os objetivos para a educação, porém, defendia o papel do Estado em ter um controle rígido sobre programas e professores.

A primeira ação de Gentile foi a redução drástica de pessoal no ministério, sob justificativa de alívio no orçamento do estado; em seguida também instituiu conselhos regionais a partir da fusão de conselhos provinciais com o corpo pessoal formado por ele, fechando diversas províncias que estavam espalhadas pela Itália, em conselhos isolados, reforçando o caráter centralizador do ministério, reforça a centralização, também, na reorganização dos corpos consultivos do Ministério (HORTA, 2008).

A reforma do ensino primário, realizada em 1923, era “considerada sob o ponto de vista dos métodos e programas introduzidos na escola, liberal e progressista; sob o ponto de vista da estrutura implantada no sistema de ensino, ela era conservadora e traduzia a concepção gentiliana de escola elementar” (HORTA, 2008, p. 197) excluindo assim o estabelecimento de uma estrutura escolar primária que permitisse às massas o acesso à cultura.

A dualidade educacional posta pela reforma do ensino primário ganhou forma através da instrução elementar, que foi organizada em três graus: grau preparatório, grau inferior e grau superior. Os dois primeiros tinham duração de três anos e o último com duração de dois. Lombardo-Radice (1924, p. 52) apud Horta (2008) afirma que “o curso inferior ”representa o

---

<sup>62</sup> Giovanni Gentile, filósofo, primeiro Ministro da Educação do regime fascista italiano. Realizou uma ampla reforma do sistema educacional, marcado pelo aumento da centralização e autoritarismo. Para entender mais as reformas idealizadas por Gentile, ver Horta, 2008.

curso mínimo, indispensável a qualquer tipo de escola", enquanto o curso superior "surge somente onde existe número suficiente de alunos". Também foi organizado como modalidade educacional a formação técnica, denominada como *classi integrativi di avviamento professionale*" (HORTA, 2008, p. 198), um curso da instrução elementar para quem seria operário ou camponês. Essa formação acolhia os trabalhadores pela manhã oferecendo a formação técnica imediata, enquanto continuava e aprimorava a cultura elementar. Dentre estas, também foi definido horários, programa e prescrição didática para a escola elementar, por meio da *Ordinanza Ministeriale* de novembro de 1923<sup>63</sup>. Com a Reforma Gentile, a escola elementar "permanecia como primeiro degrau do saber para aqueles que prosseguiriam os estudos e como fim em si mesma para a massa popular" (JOVINE, 1980, p. 267-268 apud HORTA, 2008 p. 198).

As reformas também seguiram para o ensino médio<sup>64</sup>. No decreto *Régio Decreto 6 maggio 1923*, n. 1054 que instituiu a reforma, a divisão entre instrução clássica, instrução técnica e instrução normal é mantida, assim como sua especificidade organizadas antes da reforma, a organização de cada modalidade, após reforma, se organizou da seguinte forma

A instrução clássica com a finalidade de preparar para a Universidade e para os Institutos Superiores é composta do ginásio (5 anos) e do liceu (3 anos); a instrução técnica, com a finalidade de preparar para o exercício de algumas profissões, é formada pelo curso inferior do Instituto Técnico (4 anos) e pelo curso superior do Instituto Técnico (4 anos); a instrução normal, com a finalidade de preparar professores para a escola primária, inclui o curso inferior do Instituto Magistrale (4 anos) e o curso superior do Instituto Magistrale (3 anos)" (HORTA, 2008, p. 205).

Assim como na educação elementar, a distinção na oferta escolar também se acentua no ensino médio, com a criação do Liceu Científico e o Liceu Feminino. "O Liceu Científico, com a duração de 4 anos, destinava-se a desenvolver e aprofundar a instrução dos jovens que aspiram aos estudos universitários nas faculdades de Ciência e de Medicina e Cirurgia" (HORTA, 2008 p. 205) destinado a classe dos dirigentes, enquanto o liceu feminino destinava a oferecer um complemento geral da classe proletária. A reforma suprimiu a escola técnica que era uma etapa da instrução técnica, criando o curso inferior e curso superior de Instituto Técnico. A distinção entre o grau elementar e o ginásio (ensino médio) se torna marcante pois

<sup>63</sup> Ordinanza Ministeriale 11 novembre 1923. Bolletino Ufficiale Del Ministero della Pubblica Istruzione, n° 52, 1923, p. 4590-4624.

<sup>64</sup> Antes da Reforma de Gentile, o ensino médio estava dividido em três seções: seção clássica, formada pelo ginásio (5 anos) e pelo liceu (3 anos), com a finalidade de adquirir a cultura literária e científica que abrisse o caminho para obter os graus acadêmicos nas Universidades do Estado; a seção técnica, formada pela Escola Técnica (3 anos) e pelo Instituto Técnico (4 anos), um ensino secundário moderno, com a finalidade de " dar aos jovens que se destinavam a certos empregos no serviço público, na indústria, no comércio e na direção das empresas agrícolas uma cultura conveniente, ao mesmo tempo geral e especial", e seção normal, formada por um curso complementar (3 anos) e pela Escola Normal (3 anos), com a finalidade de preparar professores para o ensino primário (Goy, 1926, p. 201, apud, Horta, 2008)

Enquanto o ginásio "prepara para as altas funções da vida civil, para as profissões liberais, para a vida política; prepara de longe, preparando o homem: o homem moral, que ocupa seu lugar na História", a escola complementar prepara o aluno para que ele seja capaz "de exercer a sua função de cidadão e o seu trabalho de artesão, pequeno comerciante, lojista". Enquanto se espera que o aluno do ginásio adquira "um profundo sentimento da liberdade e do dever humano" e "uma consciência mais profunda de sua própria personalidade", do aluno da escola complementar se espera que conheça "o seu valor e o seu lugar" na sociedade da qual faz parte e se prepare "para a vida modesta e nem por isto isenta de pesados e difíceis deveres, que ele deverá viver como pessoa e como cidadão". Em suma, enquanto na instrução clássica o conhecimento deve ser buscado "em seu grau mais elevado", na escola complementar ele deverá ser dado "na medida em que é necessário para ser bom cidadão" (HORTA, 2008, p. 209)

Assim a educação, encontrava-se dividida conforme a origem dos sujeitos que dela usufruem, ou, como dizia Gramsci (2006, p. 49), “[...] a marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nesses grupos determinada função tradicional, diretiva ou instrumental”. (FLACH, SCHLESENER, 2018 p. 783).

Gramsci (2001, p. 33) indicava ainda que “a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais”. A base industrial, que estava fortemente se desenvolvendo na época, gerava a necessidade de um novo tipo de trabalhador, por isso também, desenvolveu-se a escola técnica profissional colocando em questão a escola tradicional de cultura geral. Então, naquele momento, Gramsci (2001, p. 33) identifica que a tendência era de abolir uma escola desinteressada e formativa ou

[...] conservar apenas um reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados.

Esta escola interessada que privilegia um pequeno grupo e massifica a educação da maioria é considerada, segundo Gramsci (2004), uma escola que tem um interesse imediato: formar um grupo dirigente para uma sociedade organizada sob pressupostos capitalistas e, ao mesmo tempo, molda os demais para o processo produtivo, mantendo a hegemonia da classe dominante. (FLACH; SCHLESENER, 2018, p. 783)

Esta divisão tinha como objetivo por fim em qualquer escola desinteressada e formativa<sup>65</sup>, e por ênfase em escolas especializadas profissionalmente, na qual o destino do aluno já estava predeterminado. A educação interessada carrega a ideologia a qual está

---

<sup>65</sup>Esta formação ficaria destinada a elite que não deveria pensar em preparar-se para um futuro profissional especializado

estritamente ligada, a do capital. Flach e Schlesener (2018) caracterizam alguns princípios que alicerçam a educação interessada segundo a hegemonia capitalista: Manutenção da dualidade estrutural da sociedade e da escola; Formação e manutenção de quadros para o aparelho produtivo capitalista; Trabalho cultural e transmissão de conhecimentos comprometidos com o desenvolvimento do capitalismo; A valorização máxima do capital.

Assim a educação desinteressada atua opostamente aos pressupostos da educação interessada, pois esta objetiva a formação omnilateral do ser humano, uma escola que não seja neutra, mas amplamente comprometida com formação dos novos dirigentes, tendo a formação omnilateral como superação da sociedade capitalista.

A partir da proposição de Antonio Gramsci, é possível indicar que a escola desinteressada, necessária aos trabalhadores, precisaria ser sólida de modo a alicerçar a formação geral sem priorizar a profissional (...) a formação humanística e as orientações para o trabalho fazem parte de um todo orgânico, colaborando para alterações estruturais na sociedade. Apreende-se, portanto, que a educação desinteressada proposta é engajada com o planejamento coletivo, tendo objetivos sociais, políticos e econômicos vinculados à outra forma de sociabilidade, considerando a formação integral do indivíduo e não apenas o preparo para funções práticas voltadas à produção. (FLACH, SCHLESENER, 2018, p. 788)

A crise escolar que Gramsci citava, marcada por essa dualidade, a partir da reforma de Gentile, ainda hoje é uma crise não superada, pois ainda temos uma clara distinção de formação para a classe dominante em relação à classe trabalhadora, em que “o fato de que semelhante clima e modo de vida tenham entrado em agonia e que a escola se tenha separado da vida determinou a crise da escola.” (GRAMSCI, 2017, p. 54).

Em contraposição a esse modelo de escola que a reforma de Gentile estava implementando na Itália, Gramsci formula os princípios da Escola Unitária

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (...) presente a tendência em desenvolvimento de modo que cada atividade intelectual tende a criar círculos próprios de cultura, que assumem a função de instituições pós-escolares especializadas em organizar as condições nas quais seja possível manter-se informado dos progressos que ocorrem no ramo científico próprio. (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Ou seja, a escola/formação não deve ter finalidades pragmáticas, deve ser formativa, rica de fundamentos concretos e que não sejam aprendidos meramente pela premissa de uma utilidade imediata profissional, mas desinteressada e com interesse em desenvolvimento da personalidade, do caráter e assimilação de todo passado cultural geral, mergulhando na história



de mundo e de vida, por vontade educativa. Um estudo sem intenção declarada, artísticas, psicológicas, o “refletir sobre”, filosófica, e desenvolvimento histórico-real.

Para Gramsci, o princípio educativo deve se dar também pelo trabalho e cultura. Nesse caso, o trabalho não no modelo de escola técnica profissionalizante, que tinha função de eternizar a divisão de classes e destinação do seu posto de trabalho, mas sim uma escola que proporcione as condições para que cada cidadão possa se tornar governante.

Sobre a organização prática da escola unitária, Gramsci destacou o currículo, papel do estado, corpo docente, corpo físico, períodos e níveis escolares, e círculos escolares. Em seus escritos, o autor é muito diretivo quanto ao currículo e organização em níveis escolares, o currículo é levado em conta à idade e o desenvolvimento intelectual dos alunos

A escola unitária ou de formação humanista ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa. (GRAMSCI, 2001, p. 36)

Sendo assim, a organização que se daria em nível inicial, em torno de três a quatro anos de duração teria como objetivo que “ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres”(…) isto é, as primeiras noções de estado e sociedade” (GRAMSCI, 2001, p. 37). E o resto do curso, com duração de cerca de seis anos de modo que com 15 anos o estudante já tenha concluído seus estudos elementares, concebida como fase decisiva

Na qual se tende criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária a uma posterior especialização (…) o estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nessa última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade (…) essa fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma dos indivíduos, deve ser uma escola criadora<sup>66</sup>. (GRAMSCI, 2001, p. 39)

Sobre o papel do Estado na escola unitária, seria aquele que assumiria as despesas, que antes estava a cargo da família, ampliando o orçamento do ministério para assim assumir os custos da manutenção escolar, pois assim todos teriam acesso à escola, sem divisão de grupos. Mas, Gramsci foi muito enfático sobre a escola média/superior

O estado não deve pagar, com o dinheiro de todos, também para os filhos medíocres e idiotas dos ricos, ao passo que exclui os filhos inteligentes e capazes dos proletários. A escola média e superior deve ser feita somente por aqueles que sabem demonstrar que são dignos dela. Se é do interesse geral que ela exista e seja mantida e regulada pelo estado, é também interesse geral que possam ter acesso a ela todos os que são

---

<sup>66</sup> Escola criadora é o coroamento da escola unitária. Uma fase e um método de investigação e de conhecimento. (GRAMSCI, p. 39, 1932).

inteligentes, qualquer que seja sua potencialidade econômica. (GRAMSCI, 2017, p. 19)

A reflexão de Gramsci sobre o corpo docente se dá na importância da ampliação do mesmo, pois o autor considera que a eficiência da escola é muito maior e quando a relação entre professor e aluno é mais próxima e acrescenta ainda que

Por isso, pode-se dizer que, na escola, o nexos instrução educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. (GRAMSCI, 2017, p. 52)

Além destas, é de fundamental importância para se materializar esta escola, que a mesma disponha de espaços, como dormitórios, refeitórios, biblioteca, laboratórios, sala de trabalho, para assim ter condição estrutural de receber os estudantes em tempo integral, pois “de fato a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna” (GRAMSCI, 1932, p. 38)

E, paralelo a isso, a importância dos círculos para a formação paralela a escola unitária e até mesmo antes da entrada na escola, “desenvolverá (...) uma rede de creches e outras instituições nas quais, mesmo antes da idade escolar, as crianças se habituem a uma certa disciplina coletiva e adquirem noções e aptidões pré-escolares” (GRAMSCI, 1932, p. 38)

Gramsci apresenta este tipo de escola tanto para a formação de intelectuais como formação da consciência, que é a aquela concepção crítica, e que inclusive critica o próprio mundo, é aquela que significa

Torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar, também, toda a filosofia até hoje existente na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer inicialmente este inventário. (GRAMSCI, 1999, p. 95)

A escola unitária deve aparecer como uma “Atitude polemica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, crítica do “senso comum”. (GRAMSCI, 1978, p. 18). Ou seja, como uma filosofia da práxis se apresenta. A relação com a filosofia é essencial na

formação, visto que ela é a superação do senso comum, do inconsciente, da consciência contraditória<sup>67</sup> e consciência explícita ou verbal<sup>68</sup>.

A consciência e a política para Gramsci são associadas e importantes visto que “a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam” (GRAMSCI, 1999, p. 103).

O ato de educar para Gramsci deve permitir a pessoa entender o significado de sua ação no contexto de produção, do social, da atuação do estado e de possibilitar uma reflexão de uma concepção de mundo. Para isso, é necessário aprofundar a cultura através da reflexão e da apropriação da consciência histórica para aprofundar a consciência crítica, e só assim, seria possível a superação das condições que são impostas pela burguesia e a cultura tem sua função do princípio educativo.

Organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior: e é graça a isso que alguém consegue compreender seu valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e seus próprios deveres. (GRAMSCI, 2017, p. 12)

Podemos observar concretamente a cultura a partir de duas das maiores organizações culturais, a escola e a igreja, pelo número de pessoas que ocupam e pela forma de sua organização. Gramsci (1999) identifica que todo movimento cultural que pretenda substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo em geral deve

1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos. (GRAMSCI, 1999, p.110)

A cultura aliada na formação da pessoa humana, juntamente com a escola, partido, movimentos sociais, trabalho,

Fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento do devir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro” (GRAMSCI, 2017, p. 51)

---

<sup>67</sup>Consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. (GRAMSCI, 1978, p. 20)

<sup>68</sup>Consciência que herdou do passado e acolheu sem crítica. (GRAMSCI, 1978, p. 20)

Para formar um homem novo, de pensar autônomo por meio de uma educação integral, que seja capaz de superar o individualismo da sociedade burguesa, somente uma educação desinteressada é capaz de formar a compreensão de que, “para que um homem seja livre, é necessário que todos sejam” (FLACH, SCHLESENER. 2018).

O trabalho como princípio educativo em termos gramscianos (GRAMSCI, 1981) constitui-se em uma alternativa pedagógica em favor da educação omnilateral. Mas sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho não deve somente preparar para o exercício das atividades fabris, técnicas ou tecnológicas, no campo e na cidade. Deve propiciar o acesso à compreensão e ao uso qualificado dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes, que sustentam as artes, a comunicação, a introdução das tecnologias e da organização do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, Apud CIAVATTA, 2018, p. 34)

### **3.2 REVOLUÇÃO RUSSA: EDUCAÇÃO SOCIALISTA**

Vários autores discutem a formação integral, tanto suas ações, programas, quanto pensamentos que expressam formas de se relacionar superação das relações de classes sociais e a busca de igualdade no acesso aos direitos. Partindo dessa premissa, a educação socialista formulada como instrumento de formação para o momento revolucionário na Rússia foi um exemplo em que se sobressaía a tentativa de uma ampla educação política da sociedade. Não nos interessa, neste trabalho explorar em sua totalidade o que foi a revolução Russa, e sim trazer alguns elementos sobre como a partir da educação o país atrasado, de economia semifeudal e cerca de 70% de sua população analfabeta se tornou uma “potência econômica, militar, científica e cultural graças a um amplo e qualificado sistema educacional público e gratuito em todos os níveis e acessível, portanto, a toda população” (SAVIANI, 2017, p. 58)

A Revolução Russa/Revolução Bolchevique de 1917 foi um levante popular ocorrido na Rússia, que tomou o poder do Estado contra o governo do czar Nicolau II durante a Primeira Guerra Mundial. Os revolucionários aboliram a monarquia e implantaram um regime de governo baseado em ideias socialistas que gerou um abalo político e social de grande repercussão. Porém

Para que a revolução eclodisse foram necessários muitos anos de preparação, por meio da atuação de grupos que disseminaram as ideias revolucionárias, de partidos políticos das mais variadas índoles, da opressão da autocracia, do terrorismo, das contradições

decorrentes do desenvolvimento das forças produtivas versus relações de produção existentes na Rússia czarista (OYAMA, 2014, p. 47).

Este levante, que almejava a ditadura do proletariado<sup>69</sup>, precisava resolver questões como “a organização da produção e do abastecimento em bases socialistas; a defesa interna e externa, mediante a criação do Estado proletário e do exército, e a conquista e manutenção do território” (OYAMA, 2014, p. 48). A consolidação da revolução se deu por meio de decretos legislativos e da vitória militar sobre a contrarrevolução interna.

Os primeiros decretos trataram da declaração da paz; da abolição da propriedade da terra sem qualquer indenização, a qual se tornara propriedade do Estado proletário; da constituição do governo dos operários e camponeses; da abolição das classes e títulos; da declaração dos direitos dos povos da Rússia<sup>6</sup>; do controle operário sobre a produção; da nacionalização dos bancos; da anulação dos empréstimos estrangeiros; da nacionalização dos principais ramos da produção e da expropriação do capital industrial e estrangeiro (OYAMA, 2014, p. 48)

O trabalho do Partido Bolchevique foi algo essencial à construção da revolução socialista e sua atuação na educação política das massas. Lenin, líder da revolução, tinha esta premissa de que “há e sempre haverá um elemento pedagógico na atividade política do Partido Social-Democrata. Nós devemos educar a totalidade da classe proletária para que eles assumam o papel de combatentes [em prol] da emancipação da humanidade de toda a opressão ” (LENIN, 2003, p.2. Apud OYAMA, 2014). Ainda: é preciso educar, “ensiná-los [os membros da classe operária] não somente com base nos livros, mas através da participação na luta diária [...]. Existe, eu repito, um elemento pedagógico nesta atividade diária.” (Ibidem, p.3).

Um ponto a se destacar é que Lenin<sup>70</sup> tinha plena consciência de que a educação é um processo muito mais amplo do que a escolarização, ao afirmar que “os problemas da educação não se esgotam com os da escola; a educação de modo algum se limita à escola” (OYAMA, 2014, p. 53). Oyama (2014) em seus estudos sobre a educação na revolução Russa apresenta três pontos destacados de ações do governo proletário, com Lenin à frente: a) as ações para a erradicação do analfabetismo e para a elevação cultural da população; b) o Programa do Partido de 1919 para a educação; c) a participação da educação no plano de reconstrução econômica e social, após o fim da guerra civil e da intervenção estrangeira.

---

<sup>69</sup> Marx negou que houvesse descoberto as classes ou a luta de classes, afirmando apenas que “o que fiz de novo foi provar: (1) que a existência das classes está apenas ligada a fases particulares do desenvolvimento da produção; (2) que a luta de classes leva necessariamente à ditadura do proletariado; (3) que essa ditadura constitui apenas a transição para a abolição de todas as classes e para uma sociedade sem classes” (BOTTOMORE, 2013, p. 183)

<sup>70</sup> 22 de abril de 1870 - 21 de janeiro de 1924. Foi um revolucionário comunista, político e teórico político russo que serviu como chefe de governo da República Russa de 1917 a 1918, da República Socialista Federativa Soviética da Rússia de 1918 a 1922 e da União Soviética de 1922 a 1924. Sob sua administração, a Rússia e em seguida, a União Soviética tornaram-se um Estado socialista unipartidário governado pelo Partido Comunista.

Sobre o analfabetismo, Lenin critica a educação czarista antes de 1917 expondo as condições em que escolas e professores se encontravam e se preocupou com o analfabetismo e ignorância do povo russo. A partir disso, Lenin destaca a importância de saber ler e escrever, de superar o analfabetismo, para que assim, o povo pudesse entender a realidade, em termos de política interna e externa, e principalmente a relação das forças políticas e sociais às quais estavam submetidos e das quais participavam.

Para erradicar o analfabetismo, foi assinado no final de 1918 o decreto sobre a mobilização da população dos que soubessem ler e escrever, no que deveriam se comprometer com o trabalho de alfabetização, pois o analfabetismo se apresentava como dificuldade real na construção do socialismo. Lenin afirmou em vários momentos que uma pessoa analfabeta estava impossibilitada de participar da vida política. Portanto, era necessário que todos soubessem ler e escrever, de modo que fosse erradicado o analfabetismo

Ademais, o governo soviético adotou muitas medidas visando dar condições para que as pessoas pudessem estudar: a jornada de trabalho foi reduzida em duas horas para os que estudavam, mas conservando-se o recebimento do salário integral; clubes, casas particulares, fábricas, repartições públicas foram usados para ministrar e assistir às aulas. Mesmo durante a guerra civil, foram editados 115 títulos de obras clássicas da literatura russa (CAPRILES, 1989, p.30-31 apud OYAMA, 2014, p. 56).

O programa do partido em 1919 para a educação buscava “transformar a escola de um instrumento de dominação de classe nas mãos da burguesia em instrumento de destruição dessa dominação, assim como liquidar inteiramente a divisão da sociedade em classes” (OYAMA, 2014, p. 57). E para isso desenvolveu 11 fundamentos da instituição escolar. O princípio que se destaca nos fundamentos é o trabalho e a formação do trabalhador, a politecnicidade, omnilateralidade e escola única do trabalho. Com a intenção de acabar com uma escola cuja característica era ser um privilégio destinado apenas às classes dominantes; com a influência religiosa; visando a plena emancipação.

Neste programa do Partido, a cultura também era o apoio no campo mais amplo da educação. A ideia era fazer com que a cultura e a educação não fossem mais privilégio de poucos, mas acessíveis ao povo, tanto por meio da participação ativa nas mais amplas e diversas formas de produção e manifestação cultural. Além da batalha armada, a batalha no plano ideológico era necessária, assim como a reconstrução econômica e social. Com a batalha ideológica almejava-se organizar a tarefa da nova pedagogia fazendo uma ligação entre as atividades pedagógicas com a nova organização socialista da sociedade.

Junto com Lenin, outros se destacaram no momento analisado, como sua companheira de vida, Nadeja Konstantinova Krupskaja<sup>71</sup> (1869-1939). Seu objetivo, juntamente com outras camaradas do Comissariado do Povo para a Instrução Pública, era construir e implantar uma escola socialista

Para tanto, eles precisaram acabar com o monopólio das classes dominantes sobre a educação escolar e destruir a escola que existia antes da revolução, para, ao mesmo tempo, construir uma educação que garantisse aos indivíduos o conhecimento global dos fatos, uma compreensão clara da natureza e dos processos sociais dos quais fazem parte, assim como, em associação com a teoria, propiciar aos alunos a possibilidade de “exercer toda a forma de trabalho tanto físico quanto intelectual e capazes de viver plenamente a vida em sociedade, rica de conteúdo, plena de alegria e beleza.” (SKATKINE; TSOVIANOV, 1994, p.3, apud OYAMA, 2014, p. 61).

Para Krupskaja os alunos deveriam estar a par do desenvolvimento das faculdades cognitivas superiores, a fim de obter um alto senso de “estar no mundo”, pronto a compreender, inserir-se e trabalhar no mundo da produção e consciente de estar construindo a sociedade socialista. Para isso, Krupskaja defendia a concepção politécnica como princípio para a dimensão omnilateralidade, pois “essa é a premissa e ao mesmo tempo o objetivo visado no ensino politécnico: a compreensão, o estudo e a vivência dos princípios e dos vários ramos da produção, posto que a produção é altamente integrada e organizada”. (KRUPSKAIA, s.d.a. apud OYAMA, 2014).

A educação politécnica objetiva a formação do trabalhador com uma nova qualificação, que seja educado numa escola que não ensinará apenas o trabalho manual, mas tudo o que for necessário conhecer sobre a produção (os aspectos gerais, os fundamentos). Pretende permitir ao aluno iniciar na organização do trabalho tanto individual quanto coletivo, ensinando e aprendendo os princípios da segurança do trabalho, etc. Krupskaja Apud Oyama (2014, p. 65) também enfatizou que

A reconstrução da economia era uma reconstrução planejada sob a tutela do Estado proletário e sob inspiração do conhecimento socialista, de modo que a “planejamento da produção tem uma importância enorme.” Mas o que significa exatamente a planejamento? significa a organização planejada de todos os ramos da produção material (de forma diferente da produção capitalista, que é caótica), à qual a escola deve fazer parte. Ou seja, escola e produção não estão dissociadas nesse grande plano. É por isso que educação, cultura, produção, conhecimento técnico e politécnico deveriam estar todos integrados, superando e ultrapassando os estreitos muros da escola.

---

<sup>71</sup> 26 de fevereiro de 1869 - 27 de fevereiro de 1939. Foi uma revolucionária bolchevique e russa, que se casou com o líder revolucionário Vladimir Lênin em 1898. Após a Revolução de 1917, participou do governo e teve importante papel na luta contra o analfabetismo na Rússia. Suas concepções sobre educação teriam grande influência no estabelecimento de novos métodos e práticas de ensino na URSS. Foi também uma das organizadoras do sistema bibliotecário soviético.

Portanto, o trabalho produtivo combinado à aprendizagem escolar era um elemento essencial da educação socialista, emancipadora. Ciavatta (2018, p. 41), em seus estudos sobre a educação socialista, identifica que para Krupskaya, o princípio do trabalho deve ser “educativo e gratificante, e deve ser levado a cabo sem efeitos coercitivos sobre a personalidade da criança e organizado de forma social e planejada”, para que desenvolva “uma disciplina interna, sem a qual o trabalho coletivo planejado racionalmente seria impensável”. Krupskaya juntamente com Lunatcharski<sup>72</sup> enfatizavam que “a educação socialista não era somente uma questão de conteúdo, mas também de métodos. Rejeitavam a escola livresca e exigiam que as crianças aprendessem tomando parte no trabalho e na vida social” (CIAVATTA, 2018, p. 41).

A educação foi idealizada com o intuito de erradicar o analfabetismo e implementar a educação politécnica ligado a estreita ligação dos estudos com o trabalho socialmente produtivo. Nesta formação e reflexão sobre a educação, outros educadores também tiveram destaque, entre eles, Nadyezhda K. Krupskaya (já apreciada), Moisey M. Pistrak, Viktor N. Shulgin e Anatoli V. Lunatcharsky. Lunatcharski, foi o primeiro Comissário do Povo para Instrução Pública da Rússia Soviética. A primeira tarefa que colocou na ordem do dia foi a de transformar a velha escola czarista, voltada apenas para filhos da nobreza, em uma escola pública para toda a população. Uma escola baseada nos princípios da laicidade, da obrigatoriedade, da acessibilidade, da gestão democrática, da diversidade, do respeito às diferenças nacionais e locais (LUNATCHARSKI, 1982, p. 335 apud PRESTES E TUNES, 2017). Foi a estes desafios que Lunatcharski dedicou maior atenção e conclamou os docentes para a tarefa de fundar a nova escola que, como apontava Lenin, teria um papel primordial na construção da nova sociedade socialista (PRESTES E TUNES, 2017).

Para Lunatcharski, o proletariado precisa continuar trabalhando também na elaboração de uma cultura proletária, para trazer consigo suas marcas e seus valores, que carregam a marca do trabalhador, na ordem do futuro iminente do socialismo. Para ele, o socialismo se tornará realidade nos campos mais sutis e, quanto antes o caráter do proletariado empregar mais forças nesses aspectos, mais cedo dispensará os restos da sujeira burguesa e os fracassos pequeno-burgueses. Aí então que vem a discussão de, se o socialismo é a supressão de classes, consequentemente do proletariado também, nesse sentido, a cultura seria única, universal.

---

<sup>72</sup> Anatoli Vasilevitch Lunatcharski (em russo: Анатолий Васильевич Луначарский) (Poltava, 23 de novembro de 1875 Menton, 26 de dezembro de 1933) foi um dramaturgo, crítico literário e político soviético, membro do Partido Comunista da URSS e da facção bolchevique durante a Revolução Russa de 1917. Ele foi responsável pelas políticas públicas revolucionárias para a Educação, como o *likbez*



Quando a Revolução Socialista Russa completou sete meses, Lunatcharski, assinou a Resolução do Comissariado do Povo para a Educação em que foi implementada:

Parágrafo 1o: Fica revogada a aplicação do sistema de avaliação dos conhecimentos e do comportamento dos estudantes em todos os casos da prática escolar sem exceção.

Parágrafo 2o: A transferência de uma série para outra e a emissão de Certificados serão feitas com base no êxito dos estudantes, segundo pareceres do conselho pedagógico sobre a realização do trabalho acadêmico.

Assinado: Anatoli Lunatscharki

Comissário do Povo para a Instrução Pública, Maio de 1918. (PRESTES e TUNES, 2017)

Como é possível observar pelo documento, aconteceu um processo revolucionário de ruptura com o velho sistema não apenas no campo político, mas em todas as frentes, principalmente na educação, e essa organização do sistema de educação era uma das tarefas mais importantes para que o novo regime se firmasse. Estava em pauta a formação do novo homem.

Shulgin<sup>73</sup> (2013), que foi um dos que se debruçou em estudos sobre o conceito de politecnismo e do conceito de trabalho socialmente necessário, defendia o método complexo: “os professores não deviam ensinar seguindo um programa rígido, por matérias acadêmicas. Em vez disso, os aconselhava a tomar como ponto de partida os problemas das crianças, da produção local e da vida cotidiana e examiná-los, simultaneamente, à luz das várias disciplinas” (CASTLES e WUNSTEEMBERG, 1982, p. 74-75. Apud CIAVATTA, 2018, p. 41).

O autor buscou organizar o trabalho da escola com base em reflexões sobre o papel da mesma, como o trabalho deveria se organizar na escola e a relação entre trabalho e educação, neste sentido, “com base na crítica ao que denominou “complexos sentados”, que pode ser entendido como a forma dicotômica e dualista em que a escola ainda trabalhava, resquícios do modelo burguês” (GONÇALVES e PALUDO, 2015, p. 35) organizou como o primeiro papel da escola a pesquisa, pesquisa esta

Sobre a realidade da qual (o aluno) faz parte, como mediação necessária para romper com o distanciamento idealista entre escola e sociedade, projetando a intervenção na vida real. O conhecimento da realidade aproximaria a escola dos problemas que necessitam de solução, em conjunto com outras organizações sociais, para que pudessem trabalhar juntas (GONÇALVES E PALUDO, 2015, p. 35)

<sup>73</sup> Viktor Nikolaevich Shulgin (1894 – 1965). Educador e historiador, terminou seus estudos na Universidade de Moscou em 1917. Foi membro do Conselho de Deputados Operários da cidade de Ryazan e do Comitê Executivo, e comissário provincial das Finanças e da educação de Ryazan em 1918. Entre 1918-1922, trabalhou no Comissariado do povo para a educação. Entre 1922-1931, atuou como diretor do Instituto de Métodos do Trabalho Escolar (em 1931, também do Instituto de Pedagogia Marxista-Leninista). Trabalhou na Seção Científico-Pedagógica do Conselho Científico Estatal (GUS) entre 1921-1931, presidida por N. K. Krupskaya.

Tendo pela pesquisa o momento de compreensão e análise da realidade, a escola faria ações, juntamente com outras organizações, que contribuíssem para a dinâmica da vida social, atendendo às necessidades de trabalhos que precisariam ser realizados e, sobretudo, que precisam ser compreendido para ser feito, inclusive a partir de trabalhos práticos, ou seja, através do que se convencionou denominar, assim como nos termos marxianos, como “Trabalho Socialmente Necessário”.

Trabalho Socialmente Necessário feito pela escola, em conjunto com outras forças sociais, é construído advindo de estudos prévios sobre as condições socioeconômicas da comunidade e, conseqüentemente, a realização prática das ações necessárias que ajudarão na melhoria das condições de vida do lugar (GONÇALVES e PALUDO, 2015, p. 36)

Para o autor, não se trata de qualquer trabalho, mas sim aquele que tivesse sentido naquilo que é feito. E o que precisava ser feito naquele momento? “A reconstrução da Rússia, a elevação da qualidade de vida, a construção de homens e mulheres novos, a superação do modo de vida atrasado (em alguns casos o trabalho com características feudais), movido pela busca da atualidade.” (GONÇALVES e PALUDO, 2015, p. 34). Portanto o trabalho socialmente necessário deveria ser realizado por todas as organizações, pois a reconstrução da Rússia era tarefa de toda sociedade, conseqüentemente, também da escola.

A organização do trabalho pedagógico, portanto, não partia de currículos previamente elaborado, mas sim da demanda, e de experiências dos “complexos temáticos”<sup>74</sup> entendendo a escola como

Uma instituição social importante naquele contexto, deveria responsabilizar-se pela elevação do conhecimento da comunidade, por meio do trabalho educativo e do Trabalho Socialmente Necessário, sistematizando as demandas, contribuindo para aquilo que precisaria ser feito e, principalmente, incorporando nos estudos e na produção de conhecimentos as necessidades apresentadas como limites na vida da comunidade. (GONÇALVES e PALUDO, 2015, p. 37)

Pela sociedade burguesa, se dá a ruptura entre o trabalho manual e intelectual, e na sociedade comunista, pretende-se a fusão de ambos. Então o que se pretende é desenvolver caminhos desta ligação, através da metodologia do trabalho socialmente necessário. A primeira

---

<sup>74</sup> Segundo Felix, Moreira e Santos (2007) apud Gonçalves e Paludo, 2015, p. 36, os complexos temáticos, formulados por Pistrak, podem ser entendidos como um tipo de organização do trabalho pedagógico escolar, o currículo, as atividades pedagógicas e as formas como se procede a construção do conhecimento a partir do materialismo histórico e dialético. O objetivo é a produção de conhecimento capaz de ajudar na compreensão radical da realidade, estimulando a auto-organização dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

definição do tema foi na Deliberação da Escola única do Trabalho, recebendo a pela primeira vez a formulação organizada pelo Comissariado do Povo para a Educação. Neste primeiro momento dispôs que “no núcleo do trabalho escolar, na base da atividade da escola, deve estar o trabalho” (SHULGIN, 2013, p. 88)

Em seguida, na época da guerra civil<sup>75</sup>, “as escolas continuaram tendo placas de “escolas do trabalho”, mas na maioria delas não havia nenhum trabalho. Na verdade, embora os manuais fossem escritos para “escolas do trabalho”, neles não havia nenhum *indício* de atividade de trabalho.” (SHULGIN, 2013, p. 88. Grifos do autor). Portanto, neste segundo momento, a proposta de relação do trabalho com a educação tradicional, ainda se materializava meramente livresca, sem alusão ao que realmente era a proposta apresentada.

A questão do trabalho necessário foi apresentada por professores e apresentado para massa de trabalhadores, que a praticavam diariamente. Assim, entrou-se numa terceira etapa de pensar este conceito, uma questão mais teórica e começa a ser colocada uma questão importante: “o que é preciso para concretizar o trabalho socialmente necessário?” (SHULGIN, 2013, p. 89).

Fazendo a reflexão e crítica ao conceito, Shulgin (2013), identifica que nem a terminologia e nem a essência estão definidas previamente.

Precisamos dizer de forma precisa, clara e decisiva o que entendemos por trabalho socialmente necessário. E, depois de chegarmos a um acordo em relação a está questão, será necessário analisar, criticar as formas de trabalho socialmente necessário – ou, se quiserem, trabalho social – que existem na prática, e depois disso será necessário ainda estabelecer clara e decididamente que espécies de trabalho social são para nós aceitáveis (SHULGIN, 2013, p. 89)

Para a definição de trabalho social, o autor elenca os seguintes pontos: “antes de tudo, é aquele trabalho que produz algum resultado que é plenamente real, inteiramente concreto; que tenha valor pedagógico, pois não é segredo nenhum que o trabalho pode ser muito necessário, muito útil para a sociedade mas, pedagogicamente pode não ter nenhum valor”. (SHULGIN, 2013, p. 89). Como exemplo o autor cita

Uma das seções indicou que, em Sokolniki (Moscou), várias pessoas começaram o trabalho de coleta de pontas de cigarro no bosque de Sokolniki e consideraram este trabalho como socialmente necessário para adolescentes. Porém, o que de fato não se pode permitir é que, nas nossas praças, nos nossos bosques, sejam espalhadas pontas de cigarros; isso é evidente. E o que não se pode é obrigar os adolescentes a coletar essas pontas de cigarros e ainda só com o uso das mãos; isso também é indubitável. Este não é o tipo de trabalho que podemos colocar sob a denominação de trabalho socialmente necessário. (SHULGIN, 2013, p. 90)

---

<sup>75</sup> A Guerra Civil foi um conflito que aconteceu na Rússia, entre 1918 e 1921, causado pela mobilização de forças contrarrevolucionárias, chamadas de Exército Branco, que tinham o objetivo de derrubar os bolcheviques, grupo que se havia instalado no poder russo pela Revolução Russa de 1917.

Portanto, para o autor, por trabalho social se entende trabalho de organização orientado para a melhoria econômica e da vida, para elevar o nível cultural do meio e, trabalho pedagogicamente valioso, trabalho que esteja em conformidade com as particularidades da idade e potencialidade dos adolescentes. Portanto, para o autor

O essencial consiste em que a escola faça realmente um trabalho socialmente necessário, o essencial consiste em que o conhecimento que a escola dá, que é necessário, seja realmente útil nestas condições; o essencial é que a expansão e aprofundamento destes conhecimentos sejam ditados não apenas por considerações abstratas, mas pela prática real; consiste em que os conhecimentos sejam imediatamente convertidos em prática, definindo-se, concretizando-se; o fato é que uma, um pedaço de vida empurra para o estudo do todo, que é o dado é estudado ao longo do tempo, em mudança, no movimento, em contradições. (SHULGIN, 2013, p. 67).

O autor sinaliza ainda o politecnismo, para superar a fragmentação que ainda existia na construção dos conhecimentos e das habilidades necessárias para a nova sociedade

Politecnismo elevaria o simples conhecimento a partir do Trabalho Socialmente Necessário e das experiências de vida a uma condição científica, ou seja, um conhecimento elaborado intencional e racionalmente. Aqui, também, a escola tem um papel preponderante: “ajudar as crianças a reconhecer e aprofundar a experiência que elas têm e, além disso, expandi-la intencionalmente com a educação formal” (SHULGIN, 2013, p. 173).

Outro nome notório entre os grandes educadores do ideário pedagógico socialista foi Pistrak<sup>76</sup>, que foi um dos líderes ativos das duas primeiras décadas de construção da escola soviética e do desenvolvimento da pedagogia marxista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Ele compreendia que a educação estava relacionada à ascensão do proletário “a qual exigia a formação de homens vinculados ao presente, desalienados, mais preocupados em criar o futuro do que em cultivar o passado, e cuja busca do bem comum superasse o individualismo e o egoísmo” (TRAGTENBERG, 1981, p. 8-9. Apud CIAVATTA, 2018).

Coadunando suas formulações com as de Marx<sup>77</sup> sobre a educação, o autor procurou contextualiza-las para o seu tempo, e, identificou as características mais importantes que distingue a escola politécnica que são

<sup>76</sup> Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888 – 1940). Embora não existam registros sobre sua biografia, sabemos que foi contemporâneo dos grandes educadores e pedagogos russos, como Makarenko e Krupskaya, ligados ao projeto pedagógico socialista: uma pedagogia centrada na ideia do coletivo e vinculada ao movimento mais amplo de transformação social.

<sup>77</sup> Por educação entendemos três coisas: 1) educação intelectual, 2) desenvolvimento físico e exercícios militares e 3) a educação politécnica, que dá a conhecer os princípios científicos gerais de todos os processos de produção

- Primeiro, a participação direta das crianças no trabalho produtivo;
- segundo, o conhecimento na teoria e na prática dos princípios científicos gerais de todos os processos de produção, ou como diz Marx em outras palavras, “o ensino tecnológico, tanto teórico quanto prático”;
- terceiro, a união do trabalho produtivo com a educação física e o desenvolvimento intelectual, adequadamente organizado, ou, nas palavras de Marx, “a união do ensino e da ginástica com o trabalho físico” e, conseqüentemente, também o trabalho físico com o ensino e a ginástica. (PISTRAK, 2015, p. 21. Grifos do autor.)

Pistrak tem uma grande importância na difusão da concepção da escola do trabalho, pois o documento mais importante do seu legado é o livro *Fundamentos da Escola do Trabalho*, em que Pistrak fala das dificuldades práticas e da descoberta de uma pedagogia social pelo seu coletivo. “As ideias “foram se tornando cada vez mais sólidas no processo de luta e nos encontros com professores primários em diversos momentos e em diferentes lugares, permitindo-nos que tomássemos consciência de experiência de outras escolas e demais instituições infantis” (PISTRAK, 1981, p. 26. Apud CIAVATTA, 2018).

Pistrak coordenou muitas experiências pedagógicas no contexto da Revolução Russa no que diz respeito a concretização da perspectiva socialista de educação. Além do trabalho como princípio educativo, ressaltam-se nessas experiências as categorias atualidade, autogestão e coletivismo, como significativas para dar concretude à proposta de educação socialista (QUARESMA, 2018, p. 24). A experiência procurou dar sentido concreto a essas categorias, com vista a construção curricular direcionada por um tema em pauta, no caso o trabalho; e estabelecer relação com essa realidade, contextualizar os conhecimentos e, contar com a autogestão e o coletivismo, visando criar um processo formativo que tenha as habilidades de se autogerir de forma formativa.

A autogestão, como um instrumento para a concretude da prática pedagógica socialista, exigia o desenvolvimento de: “1) habilidade de trabalhar coletivamente, habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para a criatividade organizativa” (PISTRAK, 2009, p. 126 apud VENTURA; OLIVEIRA, 2018, p. 29). E assim, para a autogestão se desenvolver como princípio educativo, os educadores estimularam a vida da escola-comuna nas mãos dos estudantes, tornando a escola um espaço intencionalmente educativo. Esse princípio teve como pretensão ensinar aos alunos a se organizarem enquanto grupo e criarem hábitos e habilidades de organização e coletivismo.

---

e, ao mesmo tempo, dá à criança e ao adolescente habilidades práticas para lidar com ferramentas elementares de todas as produções. Expostas em 1864 no I Congresso da Primeira Internacional.

Apesar de muitas proposições da escola politécnica, não terem sido implementadas ou o foram mas de maneira distorcida, pois alguns educadores e dirigentes soviéticos se opuseram ao seu princípio de formação, ou, muitos simplesmente não entenderem o que era a educação politécnica (OYAMA, 2014), a educação escolar saída da experiência de sala de aula expositiva e partia para experiências, sempre articulando a atualidade, autogestão e trabalho, articuladas organicamente.

Em meio a este trabalho, foi desenvolvida a Pedagogia do Meio, que caminhou junto com as formulações já expostas que foram organizadas à época, que articulavam atualidade, autogestão e trabalho, voltada para a formação de sujeitos comprometidos com a construção prática do comunismo, desenvolvimento da auto-organização pessoal e coletiva dos estudantes, e comprometidos com a transformação social, com a intensão de tornar toda a escola um espaço intencionalmente educativo

Na pedagogia do meio – desenhada particularmente por Shulgin e Pistrak –, a atualidade é o fortalecimento da revolução contra o imperialismo; a construção da “sociedade proletária” no seio da civilização antiga. Dessa maneira, “atualidade” é o imperialismo em sua última forma, e o poder soviético como brecha e como ruptura na fortaleza do grande capital, o germe da revolução comunista mundial (PISTRAK, 2009 apud VENTURA e OLIVEIRA, 2018, p. 29.)

A pedagogia do meio, ao centrar-se no trabalho socialmente útil<sup>78</sup>, inverte a ideia da escola nova: “é a prática social estendendo-se à escola como continuidade deste meio e não como uma ‘preparação para este meio’; como um lugar onde se organiza a tarefa de conhecer este meio – com suas contradições, lutas e desafios” (FREITAS, 2009, p. 35, apud VENTURA; OLIVEIRA, 2018).

Esta organização se dava por conselhos escolares formado pelos próprios alunos, tendo como órgão maior de decisão as assembleias com participação de todos os estudantes.

As comissões dividem-se em diferentes funções e tarefas organizativas, e são organizadas de tal forma que intercambiam os alunos nas posições do interior das comissões, ora como responsáveis que comandam, ora como comandados (FREITAS, 2009). O propósito é tornar a escola inteira um espaço intencionalmente educativo. (VENTURA; OLIVEIRA, 2018, p. 30)

Esta auto organização, também se dava para além da escola, que se organizava em relação com a sociedade, levando em conta não só o cotidiano escolar, mas também o cotidiano

---

<sup>78</sup>O trabalho socialmente útil, nesse sentido, é parte integrante da relação da escola com a atualidade, palco em que se materializa a relação entre teoria e prática. Mais flexível e mais abrangente do que o trabalho produtivo, não esgota o princípio educativo do trabalho na politécnica, ampliando-o positivamente na direção do autosserviço, considerando-o do ponto de vista de sua utilidade social (PISTRAK, 2000, apud VENTURA e OLIVEIRA, 2018).

social, considerando o momento social atual em sua organização, como já vimos, um princípio da pedagogia socialista, não só na pedagogia do meio.

A atualidade, base desta pedagogia se baseou na democratização do conhecimento científico e as formas concretas sistematizar os saberes acumulados nas experiências da vida cotidiana. Nesse sentido, o estudo da atualidade propunha ao sujeito a apropriação do debate e trabalho coletivo pela busca do bem comum a todos.

A reflexão de situações concretas e de possíveis soluções, também concretas, estimula o direito à voz, o planejamento de soluções de problemas, dialogando tanto com os conhecimentos novos e antigos quanto com o coletivo da turma. Esta análise também desperta a autonomia que todo sujeito traz dentro de si; estimula a organização de coletivos e/ou ocupa os já existentes no espaço escolar (grêmios, conselho escolar etc.) e incentiva o diálogo com outras instâncias dos movimentos sociais e do Estado sobre problemas que afligem a comunidade escolar e a sociedade de um modo geral. (VENTURA; OLIVEIRA, 2018, p. 32)

É importante notar no momento histórico em que estes princípios estavam sendo formulados e postos em prática que, o que estava em jogo era a importância de se formar uma consciência de classe, isto também por meio da propaganda, da denúncia, da educação política das massas. A pedagogia socialista, um ideário nascido das ideias de emancipação, das revoltas e de grandes revoluções, é antes de tudo uma concepção de ser humano e de educação.

Por princípio, contesta as formas de dominação, exploração e degradação a que povos, classes e grupos sociais podem ser submetidos. Mas a concepção de educação do homem, como ser plenamente desenvolvido em todo seu potencial, realiza-se na dependência da história das diferentes sociedades. Sua elaboração teórica e prática sempre teve vínculos orgânicos, com experiências de luta social e política, concepções particulares de formação humana, tendo à frente a concepção hegemônica do capital que impõe a forma mercadoria “como marco de construção de sua subjetividade e materialidade histórica” (CIAVATTA; LOBO, 2012, p. 561).

É importante retomar e buscar uma educação que seja pautada por estes princípios, hoje, no século XXI, devido ao gritante agravamento da submissão dos trabalhadores às exigências do capital (vínculos precários, subemprego, desemprego, baixas condições de vida), nem mesmo as necessidades básicas (alimentação, saúde, educação, moradia, saneamento, segurança, previdência) estão sendo asseguradas. Por isso a necessidade mais do que nunca da tomada de consciência, reflexão e princípio emancipador, dado pela educação libertária, omnilateral, politécnica, socialista se faz necessária.

O que podemos aprender é que como dizia Krupskaya, “A única coisa que temos certeza, neste momento, é que a escola capitalista não nos serve”. Eles não sabiam como fazer uma nova

escola em 1918. Mas, hoje estamos numa situação muito parecida, porque de certa forma essa é a nossa posição também. A atual organização da escola não nos satisfaz.

### **3.3 A EXPERIÊNCIA POLITÉCNICA NO BRASIL**

Este capítulo buscou apresentar autores e experiências que buscaram tornar a formação escolar crítica, politécnica, emancipadora, formadora, omnilateral, tendo a práxis pedagógica como norte de sua organização. No Brasil, há também experiências pedagógicas que buscam dialogar com estas perspectivas de educação como, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fiocruz (EPSJV), a pedagogia do Movimento dos Sem Terra, entre outros.

Nestas poucas linhas não se esgota a análise sobre esta perspectiva de educação. Porém com o intuito de buscar uma análise de sua materialização, rapidamente apresento como essa formação se desenvolve aqui no Brasil. No âmbito da Fundação Oswaldo Cruz, foi inaugurada em agosto de 1985, num contexto de importantes lutas por direitos no Brasil, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), responsável pela formação de profissionais de nível médio e elementar na área de saúde.

Desde a sua criação, o Politécnico dedicou-se à elaboração de programas e projetos com o intuito de aperfeiçoar, treinar e/ou qualificar profissionais que atuam ou venham a atuar em serviços de saúde, principalmente da rede pública (municipal, estadual ou federal). (MALHÃO, CORTES, LIMA, 2016, p. 15)

A aspiração da escola era a “de organizar uma escola com bases materiais e comum a concepção formativa capaz de cumprir o ideário gramsciano da escola unitária e da elevação moral e intelectual dos jovens para atuarem como sujeitos na sociedade em que vivem.” (FRIGOTTO, 2009 p. 71). Num processo histórico para implementar propostas educacionais orientadas para superar a dualidade existente entre a formação específica e a formação geral, a escola foi pensada e construída a partir do trabalho humano, pois “é pelo trabalho que o homem produz o conhecimento científico e tecnológico. É pelo trabalho que o homem propiciou o desenvolvimento econômico, social e político das sociedades, num processo que, ao mesmo tempo, o modifica e é por ele modificado.” (MALHÃO, CORTES, LIMA, 2016, p. 30).

Nessa escola, a formação dos profissionais de nível médio e elementar para o setor saúde advoga-se pela intenção de não reproduzir o modelo de ensino profissionalizante existente na maioria das escolas médias do país. Buscou-se superar a dicotomia existente entre a formação específica e a geral, proporcionando ao aluno uma formação globalizante, em que ele se



apropriar de conhecimentos específicos necessários ao trabalho técnico em saúde, como também dos demais conhecimentos sistematizados historicamente produzidos pela humanidade. (MALHÃO, CORTES, LIMA, 2016, p. 28)

No período de 1988 – 2005, a escola apresentou três diferentes propostas educacionais “o trabalho como princípio educativo (1988-2000); os pressupostos do Decreto nº. 2208/97 (2000-2005); as condições definidas pelo Decreto nº. 5154/04, integrando Educação Profissional e Ensino Médio (2005)”. (CORRÊA; ALEXANDRE. s/d, p. 03)

A primeira etapa foi organizada, partindo de um movimento interno de debate na escola, intitulado de Seminário “Choque Teórico I”, em 1987; na segunda etapa, em 1989, foi realizado outro Seminário “Choque Teórico II”. No primeiro momento,

Os professores da escola desejavam outro projeto educacional que redefinisse essa prática, tomando como referência a concepção de homem em sua realidade concreta e histórica. Assim, foi realizada uma Semana de Estudos (julho/1987) para aprofundar a compreensão da relação entre Educação e Trabalho, sendo destacadas as categorias “trabalho”, “homem”, “estado”, “hegemonia”. Esses conceitos foram considerados como necessários para avançar na discussão da formação Politécnica e criar um projeto que viabilizasse um espaço de questionamento, crítica e produção intelectual e material na nova escola, que ultrapassasse a visão de trabalho como mercadoria, que o iguala à mera ocupação (CORRÊA; ALEXANDRE, s/d, p. 05)

O primeiro seminário “Choque Teórico I”, realizado em 1987 na escola, representou um espaço de discussão e reflexão para a construção de uma nova proposta educacional, tendo o trabalho como princípio educativo, que passou a orientar a organização das práticas educativas desenvolvidas na nova escola, as discussões partiram de contribuições de Gaudêncio Frigotto, Mirian Warde, Nilda Alves, Zaia Brandão e Demerval Saviani. A partir do caráter abrangente, essencial e social da saúde pública, é que se pretende trabalhar o estudo da sociedade como um todo,

Certamente isso será uma necessidade programática em nosso curso técnico-profissionalizante, e deverá estar presente em todas as disciplinas componentes do currículo da Escola Politécnica de Saúde. A qualidade de vida da população é certamente uma questão na ordem do dia e, de mais a mais, polêmica. (MALHÃO, CORTES, LIMA, 2016, p. 30)

A escola foi planejada em ser de horário integral, alunos circulando livremente pelo campus da Fiocruz, frequentando oficinas, laboratórios e bibliotecas, assim como atividades desenvolvidas pelo núcleo cultural da fundação. A pretensão era trabalhar com a infraestrutura já existente, seja no que diz respeito a recursos materiais (refeitório, laboratórios, oficinas etc.), ou a recursos humanos (professores, pesquisadores e outros). (MALHÃO, CORTES, LIMA, 2016, p. 31).

Os conteúdos a serem oferecidos aos alunos, se dariam pela articulação entre temas específicos (da área da saúde) e formação geral, de forma que a partir dos conteúdos específicos se articulassem aos gerais, de modo:

[...] que não se limite o significado de trabalho à execução de tarefas para o desempenho desta ou daquela profissão, mas que ele seja concebido como um processo que traduz e/ou determina a relação do homem com a natureza e com os outros homens, que o trabalho seja compreendido como fundamento do conhecimento e da conscientização, e, conseqüentemente, como possibilidade de transformação daquelas relações. Conseguir na prática tais articulações entre geral e específico, educação e trabalho implica operar com um universo de variáveis, que apresenta no mínimo três pontas: professores da educação geral, professores dos conhecimentos específicos e alunos – o que certamente irá demandar um esforço, cujo resultado não poderá ser aferido em curto espaço de tempo. (MALHÃO, CORTES, LIMA, 2016, p. 33)

A escola politécnica da Fiocruz, além de ter a intenção de oferecer educação de qualidade a classe trabalhadora, educação que inter-relaciona o mundo do trabalho, a ciência e a formação humana, busca formar técnicos que possam executar técnicas com competências adquiridas durante o processo de formação, e formar consciência crítica sobre a organização da saúde pública, está, muitas vezes entendida como assistencialista.

Outra escola com inspiração da universalização da alfabetização na Rússia e até mesmo na Revolução Cubana, e do acesso a escolaridade básica, científica e tecnológica até o nível superior, são escolas geridas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que ultrapassaram 30 anos de atuação no setor educativo nos estados, como uma de suas tarefas políticas no movimento e que se projeta pela inserção das escolas na construção de uma reforma agrária popular.

Ciavatta (2018) em pesquisa sobre a organização do movimento, apresenta quatro pressupostos que orientam a pedagogia do movimento

Primeiro, “como o conjunto de esforços ‘de associação e de teorização de práticas educativas protagonizadas pelos trabalhadores ao redor do mundo’ de um ponto de vista de classe, para a “construção de novas relações sociais de caráter socialista” (FREITAS, 2009, apud CALDART, 2017, p. 263).

Segundo, a pedagogia do MST é entendida “como um esforço particular de construção concreta da pedagogia socialista”. O MST “tem buscado vincular a educação às lutas de transformação social, desde a realidade atual do campo” (ibid.).

Terceiro, a pedagogia socialista não cabe na escola. É muito mais ampla e se refere aos processos de formação dos lutadores e construtores do socialismo nos diferentes tempos e espaços educativos da vida social” (PISTRAK, 2015, apud CALDART, p. 264). A escola deve ter em conta a sintonia com “as circunstâncias de cada momento histórico, a formação social concreta (realizando as transformações e (as insubordinações) necessárias” (CALDART, ibid.).

Em quarto lugar, “os caminhos da transformação da escola na direção da pedagogia socialista implica enfrentar as contradições e os dilemas metodológicos da relação educação/escola e trabalho (...) Dar centralidade a esta relação em uma direção emancipatória exige uma nova lógica de organização do trabalho pedagógico” (ibid.).

Em sua formação, o MST iniciou seu estudo com a leitura da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e as palavras geradoras. Logo também foi introduzida a leitura de Pistrak sobre a escola politécnica que traz a organização de estudos pelo sistema de complexos. Com Marx e Engels, aprofundou-se “a compreensão sobre o princípio educativo do trabalho” (id., p. 274). (CIAVATTA, 2018).

Ao longo dos seus trinta anos de existência, o MST se destaca pela visão política e democrática, pela ampla participação dos trabalhadores na emancipação de todas as formas de exploração do trabalho e da desigualdade social; na luta pela conquista dos direitos básicos a uma vida digna (educação, saúde, alimentação, moradia, previdência, segurança); na posse da terra para a “soberania alimentar” com proteção à natureza, no direito social ao trabalho e efetiva participação social no projeto de país. No Brasil, a reforma agrária popular e a educação socialista são frentes de luta, cada vez mais árduas diante da ruptura institucional operada pelo golpe parlamentar, jurídico e midiático impetrado em agosto de 2016. (CIAVATTA, 2018).

É nesse sentido que se move o MST, na medida em que as relações sociais vão se avançando, a escola vai junto e não fica disponível a organização pedagógica clássica. O trabalho é uma categoria fundamental neste processo, juntamente com o conhecimento, pois o trabalho não é essencialmente o trabalho manual, mas sim expressão do conhecimento que está envolvido nele. Sua política se constitui de impacto social e político, e, nesse mesmo horizonte contra-hegemônico, Ciavatta e Rummert (2010, p. 477) citam: o Projeto de Educação de Trabalhadores (PET), em que experiências de vida eram parte de um processo coletivo de produção do conhecimento e a dinâmica da ação pedagógica estruturava-se a partir da noção de trabalho e cultura como fenômenos indissociáveis [e] o Programa Integração (PI), que oferece significativas contribuições teórico-metodológicas à educação de jovens e adultos trabalhadores, ao romper com a lógica do ordenamento disciplinar (VENTURA; OLIVEIRA, 2018, p. 33).

Por fim, em oposição completa à educação capitalista, minimalista, interessada, dual, excludente, medíocre, limitada e limitante imposta pelas classes dominantes à educação escolar, vemos que é de nossa vital necessidade refletir, discutir, conhecer a visão e a perspectiva da educação colocada por grandes pensadores socialistas. E é um prazer perceber que, a esperanças de trabalho que seja realmente voltado a educação integral do sujeito, como opção fundamental da educação pública, e com princípios de democracia, autogestão, laicidade e etc, sendo efetivamente realizados.

O princípio que toma destaque em todas as concepções citadas é o trabalho, é fundamento de todos os processos do ser humano, conseqüentemente da humanidade. Em todos os processos, a pessoa humana usa as mãos, o cérebro, o corpo, constituindo a unidade executora do trabalho manual e intelectual, portanto, se a educação não estiver ligada a este

processo, ao dono do meio de produção permanecerá a função de planejar, mandar e expropriar. Portanto a educação não pode ser separada da vida social.

Adotar o trabalho útil como princípio educativo significa dar uma trajetória diferente aos filhos da classe proletária trabalhadora que, na sociedade capitalista tem seu futuro limitado pela formação aligeirada para as funções mais simples do trabalho. Na educação pública brasileira é necessária uma educação profunda, abrangente e baseada em práticas aqui já descritas, aquelas que afetam não só o acesso ao conteúdo que o aluno irá se apropriar, mas na forma da escola como um todo, tendo o conhecimento amplamente socializado.

A luta da classe trabalhadora, dos sindicatos, dos partidos, nos movimentos sociais de luta se faz necessário para assim, se efetivar uma educação com princípios emancipatórios, para que assim as condições de existência sigam o caminho da emancipação, superando a sociedade de classes. O que vemos em nossas escolas como políticas de educação integral é aquela que segura seus alunos mais tempo lá, dispondo assim de mais carga horária, mantendo o aluno mais tempo na escola, sem alterar currículos ou ampliar instalações já precárias. A intenção implícita é de transferir para a comunidade parte da responsabilidade educativa, envolvendo a família e partilhando o espaço de outras instituições da comunidade, do bairro ou da cidade, como praças, clubes esportivos, desresponsabilizando o estado de sua maior responsabilidade, a educação.

Estamos muito, mas muito aquém de oferecer uma educação emancipadora aos moldes da formação integral do sujeito. O que se esconde por trás desse projeto é uma educação comprometida com os interesses econômicos, sociais e políticos vigentes, uma escola doutrinadora, sem crítica, que referende a ordem instituída e não mostre aos alunos as contradições e os problemas sociais que todos enfrentamos. A concretização de uma escola livre, depende não apenas da estrutura escolar, e sim da sociedade em si, visto que a escola é o reflexo dela. Esgotado o debate de fundamentação teórico, o capítulo subsequente é dedicado às reflexões produzidas na imersão da pesquisa de campo.

## **CAPÍTULO 4 – A PESQUISA EMPÍRICA NAS “ESCOLAS DO AMANHÃ”: O QUE SOBROU DO “CÉU”?**

Nesse capítulo, apresentaremos a pesquisa empírica, esta que realiza a conclusão de todo caminho teórico até aqui apresentado e que nos ajuda a compreender historicamente os caminhos deste programa em seu período de vigência, por seus atores e implementadores. Nossa pesquisa tem uma abordagem qualitativa e, conforme Lüdke e André (1986, p. 11), “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Nesse tipo de estudo, é imperativo que o pesquisador mantenha um contato com os fenômenos sociais que pretende abordar, a fim de tentar apreendê-los a partir da observação do real, buscamos portanto de compreender os fenômenos em suas relações sociais e contradições, de maneira que a explicação do objeto seja obtida através da materialidade da própria sociedade.

Dessa forma, o capítulo está organizado nas seguintes seções: 4.1 – O percurso metodológico da pesquisa empírica, que expõe o caminho realizado para a concretude da pesquisa de campo; 4.2 – Entrevista com gestores do Programa Escolas do Amanhã, aqueles que planejaram e implementaram o programa; 4.3 A pesquisa empírica com quem está(va) no chão da escola, seção de exposição sobre o que o professor que viveu o programa relata, esta seção está dividida em 3 sub seções, tal qual organizada no roteiro da entrevista, que são: A concepção formativa e de educação integral, em que buscamos compreender como estes sujeitos percebem e entendem uma educação formativa integral; A realidade escolar e o Programa Escolas do Amanhã, uma seção dedicada a entender o que foi o programa nestas escolas; e, os rumos do programa: O amanhã não chegou, mas já teve fim, seção de percepção sobre o fim do programa e, por fim, 4.4 – Balanço da pesquisa empírica.

### **4.1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA EMPÍRICA**

A construção do percurso metodológico da pesquisa se deu de forma a explorar os 10 anos da implementação e da possível descontinuidade da política de educação integral no Rio de Janeiro, a partir do programa Escolas do Amanhã. Originalmente tínhamos a pretensão de, após esgotar a análise documental sobre o referido programa, realizar a leitura de fontes primárias, como documentos e legislações da Secretaria Municipal de Educação que regulamentaram o funcionamento do PEdA, bem como a revisão das produções acadêmicas acerca do programa e a consulta a páginas oficiais de diversos órgãos da Prefeitura; a seguir, a

compreensão do funcionamento dos programas reivindicados como de educação integral pelo governo federal, a partir da leitura crítica de material disponibilizado sobre programas e de produções teóricas que se dedicaram ao estudo das ações educacionais no campo da educação integral. Esse percurso teve a intenção de nos aproximar do objeto a ser apreendido pela pesquisa de campo, em escolas que receberam o programa para assim, identificar com os sujeitos que vivenciaram este programa, como se dava sua organização e realização, mantendo assim, um contato com o objeto estudado, a fim de tentar apreendê-los a partir da observação do real.

O PEdA, objeto dessa pesquisa, é um programa executado dentro de escolas, programa este elaborado por uma secretaria de educação e outros agentes, inserido para além da organização escolar, nas relações sociais de uma totalidade concreta. Para essa compreensão e entendimento dos acontecimentos do programa a pretensão inicial era de realizar a pesquisa de campo em escolas pertencentes a duas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), a 1ª CRE e a 4ª CRE, bem como empreender diálogo com gestores que estiveram a frente da execução do programa na época de sua implementação, assim como também ouvir atuais gestores, a frente das ações que identificadas como educação integral na Secretaria Municipal de Educação.

Mais especificamente, a consecução da pesquisa de campo teve a pretensão de trazer a percepção de sujeitos envolvidos diretamente no programa em vários âmbitos de atuação sobre como foi a implementação, execução e aparente abandono deste programa dentro das escolas. Nesse sentido, foi buscado contato com a Secretaria Municipal de Educação para permissão de entrada em unidades escolares. A pretensão foi que a pesquisa ocorresse em quatro escolas, duas da 1ª e duas da 4ª CRE. O universo de escolas atendidas pelo então programa nas duas CREs é de 344 unidades escolares. A primeira CRE mencionada engloba escolas da região central do município e a segunda tem localização de bairros da Zona Norte, compondo um leque diversificado de realidades socioespaciais. Nas unidades escolares, a pretensão era realizar entrevistas gravadas com a direção escolar e ao menos dois docentes que estejam lotados na escola, pelo menos antes de 2016, ano de encerramento da gestão municipal de Eduardo Paes como prefeito do Rio de Janeiro e que representa o marco temporal de abandono do programa.

Fora do universo escolar, também se pretendeu entrevistar três gestores que, de maneiras distintas, relacionaram-se com a implementação e execução do PEdA. São eles: Cláudia Costin, que foi Secretária Municipal de Educação de 2009 a 2014; Sueli Pontes Gaspar, gestora do PEdA durante 2014 a 2016, no segundo mandato do governo Eduardo Paes; e o gestor atualmente responsável na SME pela ação “Rio Escola Integral” na gestão do prefeito Marcelo

Crivella, alocada na Subsecretaria de Ensino. A intenção de ambas as entrevistas é de compreender a trajetória histórica do PEdA, levando em consideração o período de transição entre os dois mandatários e a situação atual das ações sobre educação integral na SME.

Nossa pretensão inicial do tamanho da amostra dos sujeitos participantes da pesquisa, era de que em quatro unidades escolares, entrevistar um diretor e pelo menos dois docentes, somados aos três gestores da SME/PEdA, teríamos aproximadamente 15 sujeitos participantes no total.

A seleção de quatro unidades escolares que tenham composto o programa “Escolas do Amanhã” observa alguns critérios, tais como: nas duas escolas da 1ª CRE e em uma escola da 4ª CRE, que as unidades escolares tenham feito parte do programa desde os primórdios em 2009; uma escola da 4ª CRE que esteja localizada no Complexo da Maré, que teve uma série de escolas inauguradas na fase final do programa, através de uma ação específica de construção de escolas modulares denominada “Fábrica de Escolas do Amanhã”; docentes e integrantes da equipe gestora que estivessem lotados na escola ainda à época de existência do programa (ou seja, que no mínimo estejam na escola desde 2016); e escolher tanto na 1ª e 4ª CRE, dentre as escolas componentes do PEdA, uma escola que tenha boa e uma que tenha uma má avaliação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Dentre os critérios acima estabelecidos, na 1ª CRE selecionamos duas escolas que identificarei E1 e E2, ambas escolas estão dentro dos requisitos acima citados e com IDEB 6,34 e 5,85 respectivamente. E na 4ª CRE, tínhamos selecionados duas escolas, uma localizada no bairro de Vigário Geral e a outra no Complexo da Maré, porque atendiam os critérios acima citados.

Para a realização da pesquisa de campo, submetemos em meados de junho de 2019 o projeto ao Comitê de Ética do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no qual apenas em setembro de 2019 recebemos parecer favorável a pesquisa, atrasando em pelo menos 45 dias o prazo do fluxo médio dessa tramitação. Imediatamente, submetemos o projeto ao Comitê de Ética da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, na qual seria realizada a pesquisa. Na SME, mais uma espera, dessa vez por dois meses. Quando finalmente tivemos parecer favorável para realização da pesquisa em final de novembro, devido ao fato de que a pesquisa seria realizada com professores em suas respectivas instituições escolares e, estávamos no final do ano letivo, não fui autorizada a iniciar minha pesquisa ainda em 2019, tendo a autorização para retirada dos documentos de autorização e apresentação nas CREs para fevereiro de 2020. Neste meio período, quando recebi a autorização do CONEP, realizei a primeira entrevista, com Cláudia Costin, pois para entrevistar a mesma não precisava esperar a autorização da SME.

Em 5 de fevereiro de 2020 recebi e-mail do setor de convênios e pesquisas da Secretaria Municipal de Educação, informando que a autorização da pesquisa seria liberada somente em 02 de março do presente ano. Insisti na possibilidade de já ir contatando as CREs, o que foi negado, e apenas o que me restou foi novamente aguardar.

No dia 02 de março retirei a autorização e carta de apresentação para pesquisa e me dirigi até o setor responsável pelo turno único e no setor em que Sueli Gaspar estava então alocada, a fim de me apresentar e agendar a entrevista, o que não foi possível de imediato. Com as gestoras Krisna Santos e Andréa Casadonte, responsáveis pelo turno único e designadas como aquelas que responderiam consequentemente pela educação integral, conseguimos agendar para a data 09 de março. Saindo da SME, me dirigi até a 1ª CRE, para assim me apresentar como pesquisadora e pegar a autorização para iniciar minha pesquisa nas escolas selecionadas, autorização a qual consegui no mesmo dia. No dia 03 de março, apresentei-me na 4ª CRE para também retirar as autorizações com o mesmo objetivo da 1ª CRE. Tendo todos os documentos para iniciar a pesquisa em todas as escolas, apresentei-me primeiramente na primeira escola da 1ª CRE, na qual fui recebida, inicialmente com estranhamento, mas com boa recepção por parte dos professores e equipe diretiva. Naquele momento, já havia indícios cada vez mais eloquentes sobre a contaminação pandêmica causada pelo vírus covid-19 no país. A fim de me precaver de qualquer inconveniente, busquei realizar de maneira mais rápida possível a visita na escola. Portanto, então na mesma semana em que me apresentei na primeira escola da 1ª CRE, também logo agendei as entrevistas com os professores, entrevistas estas que foram realizadas entre os dias 12 e 13 de março.

Concomitante aos trâmites descritos acima, também me apresentei também na segunda escola da 1ª CRE, na qual tive um primeiro contato com a diretora, mas não foi possível o mesmo contato inicial com a equipe de professores naquele momento. Inicialmente, troquei contato telefônico com a diretora e ficamos de marcar posteriormente a data para a minha apresentação aos professores e realização da pesquisa no campo.

Considerando, o processo descrito acima, foram totalizadas duas semanas entre o período de pegar a autorização junto com a SME, apresentar-me nas duas Coordenadorias, conseguir realizar as entrevistas em uma escola e me apresentar em outra e, por fim, entrevistar as gestoras do turno único. Ou seja, mesmo com toda demora na autorização por parte dos Comitês de Ética e depois a liberação da SME, consegui imprimir um ritmo de trabalho que estava dentro de um tempo razoável frente ao curto tempo que tinha para defender o meu trabalho dissertativo, que foi prorrogado de março de 2020 para junho de 2020. Contudo, a partir do dia 16 de março foi publicado decreto que suspendia as aulas em todo município do



Rio de Janeiro devido o contágio do COVID-19. Naquele momento, automaticamente, minha pesquisa de campo estava, portanto, suspensa. Fiquei na expectativa de que este isolamento social seria rápido, porém, como sabemos, não apenas não foi, como ele se estende até o presente momento, o que prejudicou severamente o andamento da pesquisa, em que seria fundamental não apenas conhecer o espaço escolar, como interagir com maior proximidade junto aos professores e diretores.

Passando tempo e notoriamente a pandemia estava longe de ter fim, decidimos que deveríamos tentar de forma remota as entrevistas remanescentes com os docentes. Das três escolas que faltavam, eu só tinha o contato de uma diretora, então em abril contatei a diretora e expliquei a situação, a qual compreendeu muito bem e ficou de entrar em contato com as professoras para ver quem aceitaria participar da pesquisa. Passaram-se mais de dois meses e a resposta não vinha, o que me obrigou a praticamente todo dia enviar mensagem (via whatsapp) de contato com a diretora. Finalmente, no dia 08 de junho, a diretora me enviou o contato de quatro professoras. Entre as quatro professoras indicadas pela diretora, uma delas entrou na rede em 2016, portanto, praticamente não vivenciou o programa, e então, em comum acordo com a própria professora, não realizamos a entrevista. Outra professora, após incansáveis mensagens e agendamentos para a entrevista, desistiu. Então a pesquisa na segunda escola da 1ª CRE, foi realizado de forma remotamente com a diretora e mais duas professoras.

Neste percurso narrado, de forma incansável, busquei realizar a entrevista com Sueli Gaspar, que foi gestora do Programa Escolas do Amanhã na época do seu pleno funcionamento. A entrevistada, aparentemente, tinha uma dificuldade crônica de agenda, tamanhas as desmarcações ocorridas, o que incluiu a marcação de uma entrevista presencial em que, no momento quando cheguei no local indicado, ela não estava no local. Passados mais de três meses, com inúmeras marcações e remarcações, realizamos a entrevista em 10 de julho.

#### **4.2 ENTREVISTA COM GESTORES DO PROGRAMA ESCOLAS DO AMANHÃ**

A exposição da pesquisa empírica na dissertação está organizada de dois modos, com dois sujeitos, aqueles que participaram da elaboração e organização do programa e, aqueles que receberam e aplicaram o programa, no chão da escola. Portanto, neste primeiro momento de análise iremos explorar como este programa foi planejado pelos seus idealizadores ou executores em superior hierarquia de gestão pública.

As entrevistadas dessa seção são: Cláudia Costin, na época de implementação do programa era Secretária de Educação do Rio de Janeiro; Sueli Gaspar, uma das gestoras do

programa na época, e Andréa Casadonte e Krisna Santos que no momento da entrevista, ocupavam cargo não identificado no setor de educação integral / turno único da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

O roteiro-base para entrevista com gestores da Secretaria Municipal de Educação, foi composto por nove perguntas elaboradas de acordo com a proposta de entender como se deu a elaboração do programa, como foi sua implementação, seus desafios e acertos, compreender a percepção de educação integral dos entrevistados e, suas percepções sobre a atual política de educação integral no município.

A elaboração do programa, tal qual concebido e divulgado, foi justificada pelas entrevistadas, conforme já apresentado no capítulo 1 desta dissertação, por conta do baixo IDEB, alto índice de evasão escolar e escolas situadas em áreas conflagradas. Esta premissa foi reforçada a partir de falas como:

quem estava em área conflagrada, tinha um aprendizado muito inferior à média da rede e, tinha uma evasão escolar muito maior”. (Cláudia Costin)

A justificativa foi justamente essa, algumas escolas ficam em áreas vulneráveis (...) a gente percebeu que algumas escolas, eram como ilhas, ilhas de educação, e as escolas iam muito bem, muito tranquilo, porque não estavam nessas áreas, então o que a gente buscou, a gente buscou melhorar essas áreas, melhorarem as escolas situadas nessas áreas para que as escolas pudessem se equiparar as escolas dos lugares chamados de “pista” (Sueli Gaspar).

Tinha a questão do baixo IDH, áreas conflagradas, e pra potencializar o rendimento dessas escolas em determinados bairros conflagrados e baixo IDH (Andrea e Krisna).

Conforme apresentado no início deste trabalho, as justificativas para a implementação deste programa são, as áreas conflagradas da cidade e que, conseqüentemente tinham baixo IDEB, as entrevistadas reiteraram essa premissa, como uma forma de que apenas a escola pudesse resolver problemas sociais destes lugares.

Para sua implementação, Cláudia Costin relata que para esse programa tiveram a ideia de elaborar o “mesmo currículo para todos”, vejamos, o município do Rio possui um currículo, grade curricular idêntica para todas as escolas, inclusive com proposta de apostilamento, desde a época de implementação do programa, isto por

Uma questão de equidade, e não olhar como muitas vezes se faz para esse tipo de escola falando assim “ ah mas pra eles, coitados, eles tem desafios grandes, então qualquer coisa é bom”, aquela visão que preconiza uma educação de segunda linha para os mais vulneráveis, ao contrário, justamente porque eles têm desafios maiores, que eles tem de ter ao mesmo tempo apoios adicionais e altas expectativas, inclusive para eles, então, uma visão mais emancipadora de educação do que assistencialista. Então o projeto Escolas do Amanhã, ele na verdade acabou sendo um projeto de ação afirmativa, o que quer dizer ação afirmativa, dar mais para quem mais precisa (C.C.)

Percebe-se que se existia distinção entre escolas e sua localização, em que para uma escola, aquela localizada em área periférica, a marca assistencialista é constante, pois se o currículo não se torna igual e sim aquele que “dá mais para quem precisa”, só mudou a roupagem da política educacional desigual, em que antes se assumia que existia uma política diferenciada para escolas “vulneráveis”, e agora se reforça com projeto de ação afirmativa para quem mais precisa.

Entre os desafios e dificuldades para implementação do programa, foi unânime entre Sueli e Cláudia a dificuldade de atrair professores para escolas localizadas em áreas conflagradas, que são consideradas de risco, “os mais variados, não foi muito simples, porque não é à toa que essas escolas tinham um aprendizado pior, era muito difícil atrair professores para darem aulas nessas escolas” (C. C.). Para se resolver esta questão, foi criada uma gratificação de difícil acesso para atrair professores para estas escolas.

Uma das coisas que a Claudia pensou primeiramente, ela logo se dedicou a isso, a criar uma espécie de difícil acesso, para todas essas áreas, e aí, ela oferecendo um salário com uma gratificação ela fez com que as escolas ficassem e permanecessem lotadas. (S. G.)

Além da gratificação de difícil acesso, também ocorriam premiações para as diretoras das escolas que se destacavam. Um dos prêmios comentados por S. G. foram palestras proferidas por instituição internacional, em que a mesma não citou todos os prêmios que na época eram oferecidos, apenas esse que a mesma usufruiu. Outra dificuldade indicada por S. G. é fazer com que o aluno queira ir para a escola. As atuais gestoras do turno único se esquivaram da pergunta, visto que, na época, não trabalhavam com o turno único.

Então foi criado vários outros subprojetos dentro do grande programa Escolas do Amanhã, para que essas escolas se tornassem mais atrativas, que elas pudessem competir com a rua (...) e vários outros projetos, entendeu, a gente foi colocando dentro do Escolas do Amanhã, para que cada vez mais elas tivessem condições de competir em igualdade com as escolas do asfalto (A.K.)

Sobre a avaliação da implementação do programa, C. C. avalia que inicialmente foi muito positivo, “Bem no começo, como eu disse, no fundamental II melhorou 33% na aprendizagem, e a evasão escolar caiu pra menos da metade”. Ainda reforça que um programa como o Escolas do Amanhã precisa existir e que hoje faria diferente, transformaria a política em lei, “Porque as políticas educacionais tem que ser políticas de Estado e não de governo, e descontinuar projetos tão importantes como este, que vão lidar com a questão de equidade, é muito triste”.

S. G. identifica uma “mudança catastrófica de experiências”, e citou uma experiência que existia concomitantemente com o Programa Escolas do Amanhã, o Escolas Fênix, a entrevistada não citou muito sobre o programa, porém podemos identificar que, os bons resultados obtidos em algumas das Escolas do Amanhã não podem ser atribuídas somente ao PEdA, pois se identifica outros programas atuando nestas escolas. As atuais gestoras do turno único também não souberam opinar nesta pergunta, reforçaram que não estavam na frente do programa, e que o que é de conhecimento delas são as escolas em turno único hoje.

Sobre possíveis ajustes no programa, S. G. sugeriu que o programa deveria ter continuado em observação

Tinha quer ser como a Cláudia diz “Muralha da China”, que eu fiz e agora você continua, não perder de vista estas escolas, eu acho que a gente deveria continuar dando atenção a essas escolas, continuar, digamos assim, monitorando, porque a área continua, os problemas continuam (...) faltou foi esse monitoramento, aí entrou um outro governo, simplesmente acabou, um outro secretário, e simplesmente acabou .... entendeu.

- Camila: e depois quando acabou o programa, as escolas seguiram com outro programa?

Sueli: seguiram como estavam antes do programa.

É notório uma descontinuidade de políticas de educação integral, inclusive do objeto deste estudo, entre as entrevistadas esta descontinuidade é avaliada negativamente, C. C. identifica que isso se dá ao fato de que cada gestão quer colocar sua marca, porém, que dentro de um ou até mesmo dois mandatos não se consegue fazer tudo devido aos grandes desafios educacionais. S. G. converge com Cláudia de que a marca de gestão faz com que não se continue políticas que poderiam dar certo, e reforça que o programa deu certo, e por isso não deveria mexer nele “a gente não mexe em time que está ganhando e na educação sempre acontece isso (...) tira e não substitui (...) não põe uma coisa legal no lugar”.

A.K. já identificam que estas descontinuidades podem ser por conta dos programas já serem programados para ter um fim, pois a partir de um objetivo e periodicidade que um programa tenha, ele vai ter início, meio e fim. Já a política de turno único do município é lei, portanto é algo que tem que acontecer, diferente de programas que, a partir de tem seus objetivos alcançados, eles deixam de existir, pois deixariam de ser necessários naquele propósito pensado.

Considerando a troca de gestão do Poder Executivo Municipal, S. G. identifica que “ah, acabou o programa Escolas do Amanhã”, mesmo que ainda tenha sido designada verba para o mesmo, essa teria sido transferida para outra ação. A. K. já entendem que o programa já tinha saído de foco antes mesmo da troca de gestão, pois estas escolas se transformaram em Escolas Fênix e outras ainda em Prioritárias (que uma delas acompanhou em 2016). A

nomenclatura ia mudando a partir da fragilidade do momento “as escolas Prioritárias por exemplo estavam com baixo IDEB, então tinha relação com o desempenho, as Escolas Fênix na mesma situação (...) isso na gestão do Eduardo Paes, isso não foi troca de gestão”. Percebe-se que a nomenclatura ia mudando, mas a fragilidade sempre é a mesma.

Sobre suas concepções de educação integral, C. C. compreende que é aquela que “forme a criança e o adolescente como um ser humano inteiro, que eduque para a vida (...) inclui três dimensões (...) eduque para o mercado de trabalho, para a vida profissional e que inclui a ideia de aprender a aprender e inclui a ideia de fruição e produção do belo” e complementa que “a minha utopia de escola, é a ideia de que a escola ensine a pensar (...) pensar não só no sentido de pensamento sistêmico e crítico, mas também no sentido de pensar usando as ferramentas de cada saber”.

Indagada sobre a mesma questão, S. G. entende a educação integral como o tempo a mais que o aluno tem para preparar o homem para a sociedade, tendo assim mais tempo na escola para “numa educação integral você tem mais tempo de trabalhar com subprojetos, a escola precisa de subprojetos, a escola precisa estar baseada em projetos, então nessa escola de horário integral você tem como fazer atividade de pertencimento”.

A título de formação humana, as entrevistadas concordam que a escola que tem mais tempo disponível ao aluno deva ser uma escola de formação do homem integral “a escola integral é a formação do homem integral” (S. G.). Uma das atuais gestoras da SME reitera a importância de, não só ampliar a carga horária, mas ampliar com qualidade e para além da dimensão acadêmica, compreender o aluno como indivíduo, ser humano

pensa numa matriz que pensa numa parte diversificada, que ele entenda por exemplo qual é a função dele na sociedade, que protagonismo ele pode ter nessa sociedade, na própria vida, enfim, outras dimensões, que não só a dimensão acadêmica, mas a questão do aspecto mesmo humanitário, valores, já que o aluno está mais tempo na escola e conseqüentemente consegue estabelecer maior vínculo, e conhecer um pouco mais esse aluno. (A. K.)

Sobre a atual política de educação integral oferecida aos alunos do município, C.C. identifica o forte traço da descontinuidade, a retirada de características dos modelos dos programas, forçando assim a descontinuidade. Já Sueli Gaspar, complementa que, além disso “para ter uma escola em horário integral, você tem que ter um professor de horário integral, aí não tem, precisa de projetos, a gente não vê, está manco (...) tá complicado” (S. G.)

Na visão das atuais gestoras do turno único do município, a política está numa crescente “porque a cada ano algumas escolas se tornam turno único (...) aos poucos estes grupos de escolas vêm se ampliando”, a visão das atuais gestoras do turno único é muito clara, o turno

único hoje é simplesmente as escolas de adaptarem ao horário estendido, a escola está oferecendo mais tempo aos alunos? Ótimo! Já é uma escola integral, e, da preferência dos profissionais de educação, que “é muito desgastante para o profissional de educação deslocar-se de um local para o outro (...) consegue estabelecer vínculos (...) ficam extremamente motivados”.

Desta explanação daqueles que planejaram o programa, percebemos que por mais que se apresenta algumas convergências, ambas tem uma mesma linha de percepção: um programa que foi organizado para atender de forma a oferecer melhores condições de estudo para crianças que vivam em situação de pobreza, com o intuito de oferecer uma educação (no mínimo) igual para todos os estudantes da rede, oferecendo assim formas de atrair professores para escolas, portanto, escolas com professores já começavam a mostrar bons resultados, estes que foram atribuídos ao programa, porém, a condição social da localidade em que a escola estava inserida nem é mencionada, como que se a escola sozinha pudesse, de alguma forma oferecer uma formação para além dos muros da escola.

A “confusão” de programas, pois nos relatos são citados Escolas Fênix e Escolas Prioritárias, concomitante com o PEdA, nos mostra que o programa não foi executado “sozinho”, e sim com uma relação de programas em que supostamente tinham inclusive o mesmo objetivo do PEdA, conforme relato das entrevistadas. Então os resultados obtidos não podem ser atribuídos somente ao PEdA, e sim a todo um contexto, tanto social, histórico e de projetos executados nestas escolas. Além disso, a descontinuidade do programa foi uma marca apresentada. Após esta apreciação, passamos para aqueles que vivenciaram a totalidade do programa no chão da escola, os professores.

### **4.3 A PESQUISA EMPÍRICA COM QUEM ESTÁ NO CHÃO DA ESCOLA**

Após conhecer a percepção do programa e de educação integral daqueles que planejaram a política do Programa Escolas do Amanhã, iremos apreciar a percepção daqueles que viveram a implementação do programa no chão da escola. Nessa sessão apresentaremos a visão dos professores e diretores de duas escolas da 1ª CRE. A primeira escola, que identificarei como E1, é uma escola localizada no bairro Estácio, próximo a prefeitura e a uma favela do centro do Rio de Janeiro. Trata-se de uma escola de estrutura com três andares, no primeiro (térreo) fica o refeitório, no segundo as salas de aula, quadra e direção, e no terceiro salas de aula, auditório e sala de vídeo (ambos desativadas no momento por falta de manutenção).

A segunda escola, identificarei como E2, é uma escola localizada numa favela, localizada na zona portuária, próxima à via expressa Avenida Brasil, que liga zona norte com o centro do Rio de Janeiro. A escola foi projetada aos moldes para oferecer espaço para uma educação integral, seguindo a política estrutural do CIEP. Dispõe então de um amplo espaço externo, com quadra e biblioteca destacada do prédio onde se realiza das aulas. Possui três andares, onde no térreo se localiza o refeitório e amplo espaço para realização de atividades, no segundo ficam as salas de espaços administrativos e no terceiro andar com salas de aula.

Minha pretensão na pesquisa de campo na escola, para além de ter contato com aqueles que vivenciaram o programa, era de percepção de mudanças que o programa poderia oferecer nesses espaços. Foi notória a diferença estrutural entre as duas escolas, a primeira sem opção de espaço, pois não tinha espaço externo e o único espaço diferente da sala de aula é a quadra que era utilizada exclusivamente para a educação física, então o único espaço que as crianças tinham e ficavam era a sala de aula. A segunda escola, com pátio, com quadra em destaque do prédio onde eram realizadas as aulas já tinha outra característica e inclusive condições de oferecer aos alunos experiências fora da sala de aula.

No quadro abaixo, identificamos os sujeitos entrevistados de ambas as escolas

Tabela 2 – Identificação dos entrevistados

Professores	Escola	Função	Formação	Tempo de município	Tempo de escola
<b>Professor 1</b>	E1	PEF	Graduação em Pedagogia	17 anos	10 anos
<b>Professor 2</b>	E1	PEF I	Educação física com pós-graduação em educação física escolar	17 anos	17 anos
<b>Professor 3</b>	E1	PEF	Formação de magistério em nível médio, graduação em letras, pós graduação lato sensus em Psicopedagogia e educação infantil.	12 anos	8 anos
<b>Professor 4</b>	E1	PEF	Formação de magistério em nível médio, graduação em Pedagogia e mestrado em psicopedagogia.	16 anos	10 anos
<b>Diretor 1</b>	E1	Diretor	Graduação em pedagogia e formação de diretores	31 anos	12 anos
<b>Professor 5</b>	E2	PEF I	Formação de magistério em nível médio, graduação em artes plásticas e mestrado em educação.	24 anos	19 anos
<b>Professor 6</b>	E2	PEF	Formação em nível médio, graduação em educação física,	19 anos	19 anos

<b>Diretor 2</b>	pós-graduação lato sensu em coordenação pedagógica.				
	E2	Diretor	Graduação em pedagogia e pós-graduação lato sensu em psicopedagogia.	8 anos	4 anos

Observa-se que os sujeitos participantes da pesquisa correspondem ao critério de tempo de escola, visto que todos já estavam na escola durante ou antes mesmo da implementação do programa. Identificando os sujeitos, partimos para a análise da implementação e dos efeitos do programa na escola.

Na escola E1, os entrevistados identificam que hoje a escola não oferece atividades extracurriculares, apenas as disciplinas obrigatórias pelo currículo, mas que já ofereceu atividades como culinária, teatro, oficinas, festas envolvendo a comunidade local. Diz um entrevistado que “esses projetos não avançaram com os governos que sucederam” (P2). Segundo a diretora da escola (D1), neste ano de 2020 o SESC buscou parcerias para oferecer oficinas de futsal duas vezes na semana no contraturno, que não chegou a ocorrer devido a pandemia do covid-19 que fechou as escolas.

Na E2 foi identificada a mesma situação, de maneira que a escola hoje oferece apenas a grade curricular, mas, que em algum momento, já foram oferecidas atividades como capoeira, teatro, dança entre outras. P6 identifica que “a gente não tem autonomia né, a gente depende sempre da prefeitura enviar para a escola” pois sem material enviado pela prefeitura o corpo docente da escola fica limitado em termos de oferecer atividades por não ser supridas as necessidades de material didático. A diretora (D2) da escola buscou uma parceria com a instituição Gol de Letra

Temos até umas parcerias, mas por conta da pandemia acabou não acontecendo, eu já tinha fechado uma parceria com a “Gol de letra”, para que eles pudessem fazer um apoio para nossas crianças na área do esporte, porque nossas crianças, muitas delas estão em vulnerabilidade social, então fomos buscar essa parceria, mas por conta da pandemia, ficou de standby para ver se a gente retoma quando retornar.

Todos os professores, de ambas escolas, já participaram de formações continuadas oferecidas pela prefeitura, mas reforçaram que não são muitas e nem para todos, pois não tem como todos os professores participarem de uma vez e que alguns cursos são direcionados, como por exemplo de educação física. Há um porém, os cursos são oferecidos, mas muitas vezes aquilo que se aprende é difícil de ser aplicado na escola por falta do material necessário, um exemplo

A verdade é o seguinte, poucos são os materiais, que eles enviam para a gente, principalmente os esportes que não são tão difundidos no Brasil, um exemplo o Rugby



e o badminton, mas a promessa é feita, mas nem sempre ela dá esse material, a gente as vezes até trabalha mas é com esse material alternativo, produz bola, produz rede, a gente adapta o que a gente tem, o material que a gente tem pra dar essas atividades para essas crianças. (P2)

### **A concepção formativa de educação integral**

Para compreender e entender a visão dos indivíduos sobre um programa de educação integral, se fazia necessário entender deles como compreendem a educação integral, então nessa sessão buscamos compreender deles o que entendem desta concepção formativa que era lema do programa.

Entre os professores da E1 é muito forte a marca do formar como um todo, em todas suas dimensões e aspectos, desde o emocional, multidisciplinariedade e o conteúdo curricular. Já o relato da P4 reforça

Que o aluno, ao chegar aqui às 7h30, que ele não tenha só o atendimento do professor P2, não por conta do não trabalho mas que o aluno tenha aqui um tempo diversificado, um tempo que seja mais dinâmico, um tempo onde ele consiga sair um pouco da sala de aula.

A educação integral parte da ideia de que o aprendente não é apenas um mero receptor de informações, mas alguém que aprende por inteiro e de diferentes maneiras, vários são os canais pelos quais aprendemos e apreendemos o mundo, ver, ouvir, sentir e falar são ações que são e que deveriam necessariamente estarem atreladas ao processo de aprendizagem e reconhecidas obviamente pelos profissionais da educação (P3)

A D1 lembrou da educação que era oferecida pelos CIEPs,

eu acho que a educação integral teria que trabalhar o todo do aluno, né, trabalhar as múltiplas inteligências e valorizar as múltiplas inteligências (...) eu acho que lá atrás, quando criaram os CIEPs, eu acho que aquilo ali era educação integral, quando se tinha uma estrutura, você tinha um curricular básico para o primeiro horário, e tinha todo o extra no segundo horário, tinha a questão de banho, alimentação, higiene, então ali você trabalhava a educação integral, de verdade, hoje as escolas de turno único não trabalham a educação integral.

Entre os professores da E2 a percepção é muito semelhante sobre o que é educação integral, e quando pergunto sobre se essa escola oferece ou ofereceu educação integral aos seus alunos a resposta de P5 é

No CIEP, por exemplo, lá só tem o Gol de Letra, que não atende todo mundo, e tem uma potência muito grande da questão da violência e do tráfico. Eu acho que a escola tinha que oferecer uma educação integral alternativa, o que aconteceu, a escola do amanhã quando ela entra, como era, ficava o dia inteiro na escola? Não ficava, ela entrava de manhã 7h30, 8h, quando era 14h no máximo essa criança ia embora.

Pergunta pra mim o que essa criança fazia nesse horário integral que ficava na escola... até onde a minha experiência chegou perto tanto da fundação quanto do Caju, na escola pública sempre essas crianças tinham todas as atividades do currículo, até 14h ou 14h30 da tarde. (...) o Escolas do Amanhã nas adaptadas foi aumentar o horário, das matérias que já tinham no currículo, esse foi o integral das escolas do Amanhã nas escolas adaptadas

Uma questão que também é destaque nas falas quando pergunto se a escola oferece ou já ofereceu educação integral é que subjaz o entendimento de que se trata de iniciativa própria do docente, no sentido de que “o professor se esforça”. E dão destaques para as oficinas que a escola já ofereceu “um projeto que eles conseguiram trazer para a escola, foi uns 15 dias, que eles montaram uma coisa de cinema, e as crianças iam” (P5) e tentativas de oferecer o turno ampliado

Nós tentamos sim implementar a educação integral, nós começamos com o primeiro ano, em 2018 primeiro e segundo ano, mas acabou que não foi... a maior dificuldade que nós tivemos foi o quanto que ... a escola está inserida no bairro do Caju, e lá a procura por vaga é muito grande, porque temos poucas escolas de ensino fundamental naquele bairro, então a procura é grande, e como a nossa escola é uma escola que possui muitas salas, acabou sendo um pouco inviável migrar toda escola para o turno único, que seria de 7h30 às 14h30, nós tentamos por dois anos mas acabou que não fluiu, e também por falta de professores acabamos também, tendo que retornar com tudo parcial.

Na E1 a percepção de que se a escola já ofereceu educação integral vai ao encontro com a E2, colocando a função exclusiva no professor e nas oficinas que recebiam. A fala da P3 reforça a percepção dos outros professores em relação a escola oferecer ou já ter oferecido uma educação integral

Atualmente eu acho que não, por quê? Porque nós tínhamos uma sala de vídeo, onde o projeto Mais Educação que você já deve ter ouvido, acho que a União mandou dinheiro para esse projeto, chegou uma televisão grande, acho de 55 polegadas uma coisa parecida, e foi montado nessa sala ali, na sala ao lado, a televisão, o vídeo, vários DVDs, não só DVD de desenho, mas instrutivos também, de animais, de planetas, de isso e aquilo, onde acontecia o Mais Educação após as 14h30, (...)mas isso acabou, esse projeto Mais Educação, a televisão está lá pendurada, e a sala foi transformada em uma outra sala de aula porque a prefeitura mandou abrir mais uma sala de aula e aí aquela televisão não pode sair dali

Observa-se que uma formação integral então se resumiu ao papel do docente de se esforçar para oferecer essa formação e da fragilidade da Prefeitura de subsidiar estas ações, mesmo que se trate de uma escola sem pessoal e sem mínimas condições materiais para realizar qualquer atividade formativa diferenciada, em que mal se consegue suprir uma educação tradicional. Ainda buscando compreender suas percepções de educação integral, perguntamos aos professores se conhecem os programas ditos de educação integral do município. Apenas

um professor disse que nada conhecia. Entre os programas, foram citados: Alfabetização na idade certa, Ginásio Olímpico Experimental, Turno único, e até mesmo o Escolas do Amanhã. Entre os relatos, a descontinuidade é uma marca

Então, o que que acontece, os programas de educação integral do município mudam muito, cada hora vem uma proposta nova e eu já passei por alguns prefeitos, alguns secretários de educação e propostas muito diferenciadas. Então assim, vem projeto, vai projeto, no meio do caminho você gosta do projeto ai ele acaba, ai as vezes a gente tem que trabalhar com projeto que a gente não se “afiniza” tanto (...)muda muito, a gente não tem uma continuidade em termos de governo, porque se muda a prefeitura muda o projeto, se muda o secretário de educação muda projeto. Eu já passei por situações nesta escola bem complicada, de eu dormir escola de turno único e acordar parcial e dormir parcial e acordar turno único, na transição aqui foi muito confuso esse processo, então assim, “hoje a gente é turno único ou parcial? (P1)

Aproveitamos para questionar sobre o que os professores achariam da sua escola receber um destes programas citados. A opinião é positiva, por um lado, pelo desejo de “querer bem” a escola em que estão, porém conforme a P4 relata, “no momento a minha escola só está sendo contemplada com o horário integral, mais nada, apoio, de ajudar aquele aluno com dificuldade, aquele aluno que após as 14h30 precisam de um reforço, precisa de um contato maior, precisa de uma ajuda, eu não vejo nada positivo”. Assim, o lado positivo fica por conta de “Acho positivo por um lado, porque essas crianças ficam solta pelo morro, então elas estando dentro da escola é positivo” (D1). Já a opinião de P4 é que

Em relação ao aluno estar aqui por conta de uma comunidade carente, difícil, onde as crianças moram em lugares difíceis, bicos, alimentação, comida, higiene, material, espaço físico, contato com o que eles tem aqui, com o colorido, com o cuidado, com o ar condicionado, com a limpeza, com tudo o que eles recebem aqui, eu acho muito válido, porque é melhor do que um horário parcial, onde a criança fica ou de manhã na rua ou a tarde inteira na rua (P4)

É possível aferir que, com essa ênfase no assistencialismo, a questão pedagógica estaria muito aquém do que deveria ser oferecido

Eu não vi vantagens pra criança, em nenhum momento esse integral, porque não é o integral, integral, era mais aulas, não era o integral que a gente está conversando aqui agora, então eu não achei que foi bom, foi um pouco mais do mesmo que se estava fazendo (P5)

## **A realidade escolar e o Programa Escolas do Amanhã**

Nas entrevistas é notório que os professores conhecem ou pelo menos já ouviram falar sobre o PEdA. O relato da D1 contou sobre sua implementação quando já estava como docente na escola.

Lembro porque eles vieram implantar o Escolas do Amanhã aqui. Então veio uma equipe, acho que da prefeitura, eu não lembro agora, e analisaram toda escola em estrutura física, porque pra ser Escolas do Amanhã também tinha que atender algumas regrinhas do prédio escolar, então, acessibilidade eu não tenho, e foi avaliado que esse prédio não comporta acessibilidade, (...) nós recebemos equipamentos, então nós recebemos Datashow, recebemos câmeras fotográficas, filmadora, em termos de equipamento a gente recebeu, mas não foi feita nenhuma reforma nem adequação do prédio, tivemos o projeto cientistas do amanhã, recebemos o material, um projeto excelente (D1)

O entendimento do que era o programa – sugiro que você escreva e faça uma citação indireta dessa fala, citando P1 no final.

Era um projeto que a proposta era tirar as crianças da rua, dar as crianças alimentação e estrutura para que elas gostassem e ficassem o maior tempo possível dentro da escola, oferecendo muitas atividades para que ela realmente gostasse de estar na escola, gostasse de aprender, e quisesse estar dentro da escola. (P1)

A percepção dos professores frente o programa diverge muito, pois cada um possui uma lembrança de como recebeu ou trabalhou com o mesmo. Unânime foi que todos concordam que houve suporte inicial para a implementação do programa e que com a troca de governo, o programa perdeu esse apoio. O principal destaque positivo entre todos foi o Cientistas do Amanhã

Era um projeto que eu adorava e participava demais. Eu tenho o material e uso até hoje pra ensinar ciências na prática para as crianças e eles adoram, a criança gosta de vivenciar (P1)

Eu até lembrei dos armários do Cientistas do Amanhã, porque foram chegando materiais, um desses materiais eram esses armários que era pra guardar negócio (...) eu vi as professoras muito irritadas com aquilo, como se tivesse caído de paraquedas (P5)

Cientistas do Amanhã eu sempre elogiei porque acho que foi um dos projetos mais completos que a gente recebeu, eu sinto muita falta, porque o concreto com as crianças da muito certo, elas eram maravilhosas (P6)

Outro destaque do programa, citado apenas pelos professores da E1 foram os equipamentos recebidos, além dos equipamentos para a escola, o material diversificado para os alunos

Teve data show, nós recebemos computador, a nossa era uma escola que tinha computadores, tinha material, então a gente teve estrutura, algumas salas foram pintadas com o círculo montessoriano, só que infelizmente, como nada tem continuidade, os aparelhos de computação foram se perdendo. O meu foi recuperado porque eu recuperei, porque infelizmente a prefeitura não manda verba, o computador

é o meu, pessoal, porque infelizmente o outro governo não dá continuidade a coisas boas (P1)

As crianças receberam material diferenciado, as crianças receberam uniformes diferenciados, receberam tênis, se sentiram com a auto estima melhor, porque com material e também bem vestidinhos (...) então é uma comunidade difícil, onde merece uma maior atenção e um projeto que possa ajuda-los, na auto estima, numa roupa melhor, material melhor, porque eles não tem na maioria das vezes, uns tem outros não tem, essa comunidade é uma comunidade difícil (P4)

Além do apoio material, os professores de ambas escolas citaram apoio de pessoal, na medida em que houve acompanhamento psicológico, dentistas, enfermeiros, “a gente teve uma enfermeira que ficava na escola, na parte do dentista a gente recebeu consultório completo, a gente recebeu um consultório também de enfermagem, a gente tinha uma vez na semana acompanhamento psicológico” (P6)

(...)nós tínhamos um enfermeiro de plantão, nós tínhamos atendimento psicológico, nós tínhamos atendimento de assistência social, é o que eu falo, inicialmente ele funcionou maravilhosamente bem, nós tínhamos a estrutura, hoje infelizmente está quadro e garganta (P1)

Em relação ao funcionamento da escola em função da carga horária

A quantidade de aulas extras aumentou um pouquinho, a grade de aulas extras, aulas além das nossas (P1)

Receberam depois de 14h30 atendimento na educação física (P4)

A percepção de ambas diretoras destoa do relato dos professores, visto que

Não, eu acho que teve muita mudança na escola, mas não pelo projeto em si, porque eu não vi... existia uma cobrança muito grande porque era Escola do Amanhã. (D1)  
Quando eu cheguei em 2016 o único material mesmo que nós vimos foi da educação infantil, tanto a diretora geral, nós viemos de um EDI, então a realidade de um EDI para a realidade de uma escola de ensino fundamental é diferente, e a gente não encontrou essa realidade de escolas do amanhã, como era proposto, como era a campanha, então a única coisa que nós podíamos observar foi mesmo o cientista, pois o material existia, alguns professores que fizeram a formação continuaram dando continuidade ao projeto, mas não observei nenhum outro andamento não, porque a escola estava toda parcial, não tinha turno único na escola, então não observei essa continuidade não(D2)

Uma notória observação é a relação com o programa federal Mais Educação. Este também estava presente na realidade escolas, concomitantemente com o PEdA, um com cunho mais “pedagógico” outro assistencialista

O Mais Educação completava com a parte de entretenimento de jogos, chegou mais jogos, o que que é jogos, caixinhas com dominó de letrinhas, caixinha com alfabeto móvel, caixinha com operações simples  $4 + 3$ , e a parte do Escolas do Amanhã é dar a criança aquilo que ela não tinha, por ser uma comunidade pobre que era material e uniforme, o Mais Educação é a parte preocupada com a parte pedagógica, e junto com esse Escolas do Amanhã chegou esse projeto de ciências, o intuito do Mais Educação é melhorar o rendimento da criança no Mais Educação, porque o governo, o dinheiro

vem do governo, e o intuito do Escolas do Amanhã é tentar valorizar aquela criança em vir melhor para a escola, mais bem arrumado, não triste porque não tenho tênis, só tenho chinelo, e o outro tem, não triste porque não tem material, vem lápis de cor, vem “canetinha”... (...)Um, o rendimento pedagógico de uma criança, e o outro uma autoestima de uma criança, por ser uma comunidade carente, (P4)

### **Os rumos do programa: o amanhã não chegou, mas já teve fim**

Por fim, para finalizar o percurso do programa, questionamos se o programa atualmente existe ou não, entre os entrevistados foi unânime que não sabem os rumos do programa, “Eu acho que ele foi abandonado, simplesmente não deram prosseguimento, e não colocaram outro no lugar”. (P2). Outra observação é de que algumas escolas, como a E1 ainda permanecem em horário integral, portanto, mantém a carga horária estendida, mas sem oferecer um currículo diferenciado, oferecendo as crianças mais, do mesmo.

Infelizmente é isso, se perdeu, então hoje o turno único ele ficou cansativo pra criança, porque ele não está oferecendo mais tantos atrativos porque a carga horária da criança dentro da escola é muito extensa e a rotina acaba sendo maçante, então o ideal é que essa escola tivesse um espaço de quadra coberta, por exemplo, que pudesse oferecer um espaço pra gente utilizar fora da sala de aula, e infelizmente hoje a gente não tem (P1)

Outro ponto observado é a descontinuidade atribuída a troca de gestão, a falta de acompanhamento do projeto e de avaliação dos seus resultados,

É aí que eu digo pra você, é importante quando se lança, veicula projeto, é importante essa retomada dos resultados do projeto junto das pessoas envolvidas, (...) é preciso pensar um pouco mais de acompanhamento por parte dos idealizadores do programa. (P 3)

A partir dos relatos e observações de quem viveu o programa é notório observar que o que se divulgava estava longe de ser o que foi realizado, foi apresentado uma propaganda de uma escola completa e diferenciada, com metodologia inovadora, e o que se observa por quem idealizou o programa, é mais do mesmo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi possível constatar, o entendimento sobre o que é educação integral, como efetivá-la e criticar o que está posto, partem de ideias formadas a partir de vivência e muitas vezes do desejo do que seja uma formação integradora de saberes. A luz de toda dissertação discorremos sobre o que é educação integral e como ela foi sendo materializada, ou melhor, tentativas de realizar uma educação dita integral. Nosso objetivo final foi entender como essa concepção e prática estava difundida no Programa Escolas do Amanhã, a partir dos relatos dos professores, aqueles que vivenciaram o programa, e das gestoras executoras.

As concepções de educação integral são as mais diversas, dentre as que citamos ao longo deste trabalho e do relato dos sujeitos que viveram o PEdA, é notório observar que a concepção de educação integral realizada nessas escolas é a do aluno em tempo integral (CAVALIERE, 2009), onde o foco é no aluno e não na instituição escolar como um todo. As concepções integrais que se destacam expressamente é a assistencialista e multissetorial (CAVALIERE, 2007), pois a característica do programa é uma escola para desprivilegiados, que deveria suprir as necessidades dos alunos e, um programa organizado por agentes externos a escola. Outro traço deste programa é o autoritarismo (CAVALIERE, 2007), pois é um programa que pretendeu oferecer mais espaço-tempo para as crianças saírem das ruas e de suas influências.

Portanto, uma educação baseada pelo trabalho e ensino, politecnicidade e princípios da escola unitária de viés emancipador, bases da concepção marxista, não é realizada pelo programa, o que se realiza é uma concepção que se realizou em todos os programas ditos educação integral, considerados apenas o compensar o “atraso” educacional do aluno.

Nossa intenção para este trabalho foi a de analisar historicamente um programa que foi apresentado a sociedade carioca com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade, e como justificativa um olhar diferenciado para as escolas localizadas em áreas conflagradas e com opções diferenciadas de atividades para “passar o tempo” que seria estendido nestas escolas.

Tivemos muitas ambições no início do trabalho, porém, fomos submetidos a muitas limitações. Mas conseguimos, com apoio de todo arcabouço teórico e com a limitada pesquisa em campo compreender e traçar o que foi, ou melhor, o que não foi o programa, pois certamente ele não foi um programa de educação integral, podemos identificá-lo como um programa de apoio material para as escolas, mas não de formação emancipadora ou crítica de sujeitos.

Um dos pontos que nos atçou desde o início foi saber se o programa ainda estava realmente em vigência, o que foi possível confirmar que não existe mais, inclusive porque sua duração nas escolas foi irrisória. Conforme relatos dos profissionais, os materiais chegaram

uma ou no máximo duas vezes na escola, e depois nem acompanhamento tiveram, certamente houve realmente esta distribuição de materiais, que sim, é super necessário para a realização do trabalho pedagógico, mas que se findou. Observamos também que, se não fosse o programa, será que essas escolas receberiam algum material didático-pedagógico?

O PEdA, como já exposto neste trabalho, foi um programa de governo, primeiramente usado como ideia para as eleições municipais em 2008 para eleger o então prefeito Eduardo Paes, e, subsequentemente, como carro-chefe de seu mandato na educação. No entanto, foi possível perceber que, mesmo de sua saída da prefeitura do Rio, o programa já estava apresentando descontinuidades em diversas de suas ações, o que foi consolidado após a derrota do candidato apoiado pelo então prefeito (O deputado federal Pedro Paulo Carvalho) nas eleições de 2016. Após quatro anos da última eleição, Eduardo Paes, novamente candidato ao pleito municipal, usa a sua marca Escolas do Amanhã como uma de suas realizações enquanto prefeito. Ainda, como material de campanha para as eleições deste ano (2020) para a área da educação cita três projetos que se relacionam com o PEdA<sup>79</sup>,

Expandir a oferta de Ensino em Tempo Integral na Rede Pública Municipal para 100 mil novos alunos até 2024 com um currículo inovador (incluindo aulas de cidadania – promoção do civismo, do respeito ao próximo e da proteção do patrimônio/espço público);  
Implementar o Programa Saúde nas Escolas, com rígido protocolo sanitário e sistema de vigilância na rede pública municipal de ensino;  
Retomar a entrega de uniformes e kit escolar para todos os alunos da rede pública conforme era a prática durante o governo Eduardo Paes;

Mais uma vez a educação em tempo integral é pauta de eleição, porém não especificada como seria essa oferta. Conforme exposto no programa de governo do mais uma vez candidato a prefeito Eduardo Paes, é possível constatar que o apelo à educação integral (exposta como ensino de tempo integral) procura acenar com premissas educacionais que tem sido levantadas pelo governo federal sob presidência do militar Jair Bolsonaro. Daí sua proposta em promover cidadania como modelo de “civismo, respeito ao próximo e proteção ao patrimônio”, como uma possível reorientação a ser observada para a compreensão do que será a compreensão de educação integral para as frações de classe dominante nos próximos anos, permanecendo elas na direção do Estado brasileiro. O programa Saúde na Escola, citado no plano de governo, era um pilar do PEdA, algo que vimos que não se realizou plenamente e nas escolas que chegou a ser realizado, logo se findou. Outra proposta que se relaciona com o que dissertamos neste trabalho é a entrega de uniformes, as professoras relataram a entrega destes uniformes pelo

---

<sup>79</sup> <https://www.eduardopaes.com.br/plano-de-governo/educacao/>



programa e podemos então relacionar que o uniforme distribuído e dado destaque pelas professoras não foi pelo programa, e sim pelo governo e para todas as escolas.

Um dos principais pontos deste trabalho foi o de apresentar o que é uma educação integral que é contraposta ao que é oferecido aos alunos, uma formação integral, plena, como forma de mudar o futuro já elaborado pelo capital para a classe trabalhadora: o de servir como força motriz aos interesses capitalistas, formados em sua maioria para as funções simples do mercado de trabalho. Procuramos apresentar, ainda que de maneira introdutória, uma outra concepção de educação integral, que apresente aos alunos as contradições sociais que influenciam diretamente em nossas vidas, e como educação intelectual, corporal, tecnológica compreensão técnica-científica dos processos científicos, com objetivo de colocar o trabalhador no controle do processo de produção.

Esta formação tem como o trabalho o princípio educativo, que tem o ensino integrado da formação geral e educação profissional, que supere as desigualdades das classes que são geradas pela divisão social do trabalho, este princípio impõem profundas modificações na educação que se oferece aos alunos, e uma delas é a perda da centralidade da aula tradicional, maçante, que a anos se realiza em nossas escolas, e se oferece na relação teoria x prática, onde os estudantes superam o papel de passividade no processo formador e passam a ter protagonismo no seu histórico escolar. Este é o tipo de formação na qual dissertamos ser a educação integral para nossas crianças, educação socialista que parte da politecnia, princípios da escola unitária de Gramsci, entre outros já citados.

A distinção do que se oferece aos alunos e do que realmente é uma formação integral, é notória, vejamos, não estamos falando de conformar crianças e jovens a vida de trabalhador simples, aquele que serve, e que acaba aceitando por todas as contradições sociais que está inserido, trabalhar 44h horas por semana, em empregos insalubres, que oferecem remuneração mínima e que são cruelmente expropriados gerando lucros a poucos homens de negócios, o capital.

Ainda mais hoje, em pleno século XXI, após tantas tentativas de admiráveis professoras de tentar oferecer formação crítica aos seus alunos, estamos imensos no lema de “alunos resilientes”, um claro adestramento de como se portar diante de um patrão, por exemplo, aceitar a exploração e ainda agradecer por ter esse emprego que só expropria mão de obra e, principalmente a vida do trabalhador, um claro exemplo da diferença oferecida pela teoria dominante do capital, e da pedagogia da vida, tão defendida pela concepção socialista de educação/ formação escolar, o que não é a realidade escolar brasileira.

Cláudia Costin, uma das idealizadoras do PEdA, para não dizer a principal referência do programa, realizou uma entrevista gravada na Universidade Columbia, em novembro de 2015, expos que o maior desafio e principal foco para o desenvolvimento educacional é a equidade e educação, ou seja, uma educação que seja igual a todos (COSTIN, 2016). Porém não vivemos em uma sociedade e sujeitos iguais, cada um, em seu momento e localidade tem uma vida diferente e essa educação deve ser vista de acordo com a necessidade social do educando, e não aos moldes conforme, inclusive, impostas pela Base Nacional Comum Curricular.

Outro ponto muito destacado pela mesma é o pouco tempo que o estudante tem em sala de aula. No Brasil a média de horas de um aluno na escola é de 4h por dia, porém considerando o tempo das refeições o tempo de “efetivo” estudo e contato com o conteúdo é de aproximadamente 2 horas e 30 minutos, tempo esse que é muito inferior comparado com outros países e isto faz com que o aluno aprenda menos. Por isso, Costin defende a educação em tempo estendido de sete horas conforme instituiu no PEdA. Além deste tempo, outro ponto necessário para a gestora é a avaliação, considera que avaliar o sistema educacional brasileiro apenas no 5º e 9º ano é pouco e que a avaliação tem que ser frequente (COSTIN, 2016). Agora vejamos, um país que a média de aula é de 2 horas e 30 minutos por dia, ou prioriza a avaliação ou tenta priorizar o mínimo do mínimo necessário para a emancipação social.

Mesmo com tantas tentativas de se realizar uma educação em tempo estendido, vem com ela a tentativa incansável de avaliação. O que tem sido priorizado no sistema educacional brasileiro pelos gestores são os números aferidos em métricas de avaliação. Dessa forma, variáveis como o número de crianças que não conseguem realizar todas as refeições diárias, o quantitativo de crianças que vivem com suas famílias em condições abaixo da linha da pobreza, o quantitativo de crianças que vivem sem saneamento básico, água potável ou até mesmo a mínima condição de conseguir frequentar uma sala de aula são postos em segundo plano.

A avaliação é uma ferramenta importante, para tudo, inclusive para a educação, pois assim conseguimos mapear erros, metodologias, identificar onde devemos dar atenção especial e etc, porém, o que organismos internacionais e seus representantes consideram na avaliação é o resultado final, ou seja, para estes, temos um país que ainda não consegue realizar uma plena formação aos seus alunos. Para isso, pensa e se planeja formas de conseguir superar esse atraso, como por exemplo programas de educação integral, ou atividades de aceleração, todos focados no conteúdo e principalmente naquele aluno que apresenta dificuldades na leitura, escrita e nas operações básicas matemáticas, focando assim em alunos e não no sistema educacional como todo.

Outro ponto ainda a ser destacado é o papel do professor. Neste trabalho dissertativo o professor é destaque, pois é com eles que concluímos nossa pesquisa, com o campo, e é para eles também o destaque dos organismos internacionais. O destaque de Cláudia Costin é o professor desmotivado pois não fez “as pazes” com sua profissão e com as novas demandas que surgem do que seria o desafio que é a formação do professor, pois as universidades estão focando mais no fundamento do que “em como dar aula”, e segundo ela, isso é um problema. Dois pontos que merecem atenção: como um professor se motiva tendo o piso nacional um dos menores do mundo? Sem o mínimo de material para conseguir realizar suas aulas? (vimos nos relatos dos professores a necessidade e importância de ter o mínimo de condições materiais de trabalhar em sala de aula)

Ainda evidenciamos que a formação sob molde capitalista que é a que se realiza e que é defendida por organismos internacionais, é aquela que forma para a empregabilidade, ou seja, empregar uma mão de obra barata, para apropriar a mais valia. Portanto, trata-se de um sujeito formado e moldado apenas no mínimo necessário para aprender uma função, enquanto que o que nós defendemos e lutamos é uma educação que forme não para a empregabilidade e sim para o trabalho, categoria essa já analisada nesta dissertação no capítulo 3, mas que evidencia a diferença de uma ou outra concepção de educação.

Um sujeito que domina o mínimo, já serve para ser um trabalhador resiliente e “útil” para ser explorado e adaptados à exploração e precarização do trabalho. Descaracterizar a função social e humana da escola e precarizar o trabalho docente é a base para implantar reformas educacionais.

A formação da força para o trabalho é interesse direto da pedagogia emancipadora, mas também da pedagogia do capital para adestramento da conformação social frente a precarização do trabalho, conforme estudo de (LEHER, MOTTA, GAWRYSZEWSKI, 2019, p.319) “É o capital que opera a matriz curricular, a forma de avaliação e estrutura, e, cada vez mais, o cotidiano escolar.”, ou seja

O predomínio da agenda do capital na educação básica, técnica e tecnológica abrange com ênfase inédita a socialização comportamental baseada na competência emocional, compreendendo atributos como resiliência, preparando os jovens para um mundo do trabalho precário, flexível, nos moldes da reforma trabalhista.

Na entrevista com os profissionais que vivenciaram o programa, os principais pontos destacados nesta pesquisa foram: Cientistas do Amanhã, recursos didáticos, descontinuidade, trabalho docente. Vejamos, notório observar como o programa se resumiu em um eixo, o

Cientistas do Amanhã, e sim, realmente merece destaque, visto que pertencemos a um sistema educacional que prioriza as disciplinas de português e matemática.

Outra questão é o destaque a estrutura material que foram entregues para as escolas participantes. Por mais que os professores não conhecessem amiúde o programa, eles o identificavam em vigência pela estrutura material que chegou na escola, ou seja, a dimensão do concreto imediato, a luz de Kosik (1979), conseguimos compreender esse elemento como fenômeno, pois é aquilo que aparece primeiro, como por exemplo esse material recebido, que com o passar dos anos nem tinham mais, materiais que não eram repostos, mas a essência, aquilo que fica “escondido” é o que buscamos compreender neste trabalho é uma política de educação vazia, que se importa com o fenômeno, com aquilo que é “visto” pelos alunos e comunidade escolar, e não por aquilo que faz com os alunos, a essência “escondida” nada mais é do que o “mais do mesmo” uma política vazia.

Em relação a educação integral e a estrutura material oferecida podemos destacar que a percepção dos sujeitos a respeito da educação integral é sinônimo daquilo que é imediato, no sentido material, e que agora não tem mais, isso não é formação integral, isso é uma política assistencialista, que inclusive nem é permanente, se realiza pontualmente para mostrar que algo se realiza para as crianças em áreas carentes, mas que não é formadora, é passivadora, pois “Como eu vou reclamar e exigir melhorias na educação se estou recebendo materiais?” prática que culpabiliza alunos e professores pelo fracasso escolar, pois foi entregue algo, se alunos e professores não souberam utilizar, a culpa recai nestes, fracasso esse oriundo de anos de negligência por parte da governantes. Todo governo busca uma marca, algo pelo qual possa ser reconhecido, na educação integral podemos citar os CIEPs (Brizolão), Mais Educação. Um governo precisa disso para campanha eleitoral, e realmente é algo que tem sido justificativa de governos permanecer no poder.

A concepção posta pelo programa é a tentativa de mudar a realidade de crianças que vivem em áreas conflagradas, porém o que se oferece como alternativa não é nada novo, nada que possa auxiliar essa criança a ter uma formação crítica, com uma visão emancipadora de mundo, são oferecidos materiais que com o tempo de deterioram e nem sequer são repostos. Portanto o que se tem é, uma tentativa de resolver problemas que estão postos na realidade da criança, mas a tentativa é sempre a mesma, se cria um programa, inclusive, com as mesmas características de programas anteriores, por isso, coadunando com Gramsci (1999, p. 95)

Como é possível pensar o presente, e um presente bem determinado, com um pensamento elaborado em face de problemas de um passado frequentemente bastante remoto e superado? Se isto ocorre, significa que somos “anacrônicos” em face da época em que vivemos, que somos fósseis e não seres que vivem de modo moderno.

Ainda

No senso comum, ao contrário (da filosofia), destacam-se as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular. (p. 101)

A população que o programa busca atingir é uma população que está no centro das políticas sociais há anos e que vivem e sobrevivem na mesma condição. Em Gramsci (1999), podemos notar que, quando uma ideia difundida entre intelectuais, se torna histórica, e acolhida, principalmente do estrato mais popular da sociedade, fazendo com que se aceite que o que é oferecido, é algo necessário e uma grande ajuda no desenvolvimento e futuro das pessoas, bem como no senso comum dos professores, que está impregnado pela ideologia dominante e isso se reflete no concreto imediato.

são filósofos e que não se trata de introduzir ex novo uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente); e, posteriormente, como crítica da filosofia dos intelectuais, que deu origem à história da filosofia e que, enquanto individual (e, de fato, ela se desenvolve essencialmente na atividade de indivíduos singulares particularmente dotados), pode ser considerada como “culminâncias” de progresso do senso comum, pelo menos do senso comum dos estratos mais cultos da sociedade e, através desses, também do senso comum popular.(GRAMSCI, 1999, P. 101)

A descontinuidade (pontuada pela grande maioria dos entrevistados) e a falta de avaliação do programa, bem como de inúmeros outros programas sociais e educacionais, é algo que precisa ser destacado aqui. As escolas receberam os materiais do programa, e junto com o material, nenhum acompanhamento, ninguém foi instruído para receber o programa, nenhuma escola recebeu preparação, o que aconteceu foi uma entrega de faixas com o logo tipo do programa, juntamente com o material, alguns cursos para a metodologia comprada (Cientistas do Amanhã) ser aplicada da forma que a empresa elaborou, e, o esquecimento do programa.

Ou seja, os professores não foram instrumentalizados para entender o programa muito menos para serem protagonistas na construção do programa e execução. Podemos citar o pilar “Bairro Educador”<sup>80</sup>, que foi gerido pelo CIEDS (Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável), que não era a escola que executava muito menos os professores.

---

<sup>80</sup> A pesquisa realizada por Diniz (2017, p.150) constatou que os três anos de realização do projeto em EdA não foram suficientes para deixar uma marca ou um legado que sedimentasse a prática de interação com as instituições locais, pois depois que acabou o Bairro Educador as escolas não conseguiam seguir com a interação com a comunidade.

Quando você se envolve, você guarda na memória o que viveu, agora, quando você só executa, você não guarda fortes lembranças.

Outro fator que podemos mencionar para o abandono e desinteresse do programa é o fim do turno único nessas escolas que tinham o programa, que, por sua vez “oferecia” muitas atividades, o que era necessário o turno único, vimos que estas atividades não eram oferecidas nem em escolas que ofereciam horário estendido, agora imagina uma escola em horário regular oferecer, com tantas demandas que o docente tem para além de “dar aula”, avaliar, alcançar metas (metas inclusive que são pressionadas para serem batidas para receber gratificação), etc.

Por fim, o concreto que o programa oferecia talvez fosse limitado, mas agora, aproximadamente 4 anos após o programa ter se encerrado, está pior, ou, pelo menos da mesma forma que era a mais de 10 anos atrás, antes do programa. Por isso é fácil as concepções de mundo ganhar aceitação das pessoas, porque “pelo menos está se fazendo algo por elas”, é uma ideologia solidificada, pois é melhor estar oferecendo algo do que mostrar que se ignora a situação de vida das pessoas de classe trabalhadora, assim ganha-se o coração e mente das pessoas e mostra que isso possa ser legal, e as pessoas passam aceitar apenas isso, e não o que deveriam aceitar, a dignidade de uma vida plena.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALGEBAILLE, E; RISSATO, D. Indicações históricas e conceituais para a análise das políticas de escolarização em curso no Brasil. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 315-331, nov. 2015.

BATISTA, E. L. **Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do Idort**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. – (Coleção Memória da Educação).

BEMVINDO, V A concepção socialista de educação politécnica: contribuições dos socialistas utópicos, libertários e científicos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 138-162, dez. 2016.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, vol.20, n.46, pp.249-259, 2010.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral *versus* alunos de tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, p.51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, A. M; COELHO, L. M. Para onde caminham os CIEPS? uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p. 147-174, julho/2003.

CAVALIERE, A. M. Escolas do Amanhã - diferenciação e desigualdade na rede escolar da cidade do Rio de Janeiro. In: CAVALIERE, Ana Maria; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. (Org.). **Educação pública no Rio de Janeiro - novas questões à vista**. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, v. 1, p. 93-111, 2015.

CHISTÓVÃO, A. C. BRANCO, R. C. Educação Prioritária em Portugal e no Brasil: a difícil tarefa de priorizar em contextos de vulnerabilidade educacional. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, Ano XVII, nº 32, p. 207–226, 2014.

CHRISTOVÃO, A. C. 2018. **Compensação educacional no Rio de Janeiro: avaliando o programa Escolas do Amanhã**. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CIAVATTA, M. Caminhos da educação socialista. **Trabalho Necessário**, ano 16, Nº29, ano 2018.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. In: Maurício, Lúcia Velloso (org). Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**. Brasília, INEP, v.22, n.80, p. 83-96, abr.2009.

COIMBRA, A. R. B. 2013. **Que cientista para qual amanhã? um olhar sobre o projeto cientistas do amanhã**. 54 f. Monografia (Especialização em Saberes e Práticas na Educação Básica). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

COLEMARX, Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Novos elementos de pesquisa e de crítica**, 1a ed. Rio de Janeiro: EDC – Editora Didática e Científica, 2016.

COSTA, A. L. 2016. **A centralidade do esporte e a ampliação da jornada escolar para o tempo integral no contexto do Ginásio Experimental Olímpico/RJ**. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro– UNIRIO, Rio de Janeiro, 2016.

COSTIN, C. M. **Os avanços e desafios da Educação no Rio de Janeiro**. Seminário Gestão de Políticas Públicas e a Educação no Rio de Janeiro. 10 mai. 2010. Disponível em: <[iepedg.com.br/uploads/seminario/100520educacao\\_riodejaneiro.ppt](http://iepedg.com.br/uploads/seminario/100520educacao_riodejaneiro.ppt)>

COSTIN, C. **Desafio da educação no século 21**. Fecomercio SP. 02 de março de 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=9KfkEKSkmq0&t=283s>. Duração: 42:17 min.

DINIZ, Edson Nóbrega Júnior. **A relação escola-família-vizinhança na favela da Maré e o programa Escolas do Amanhã/Bairro Educador**. Rio de Janeiro, 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FLACH, S. F; SCHLESENER, Anita Helena. Educação desinteressada e a análise de políticas educacionais. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.3 [77], p.780-797, jul./set. 2018.

FONSECA, A. M. 2018. **Agenda da política e gestão das escolas experimentais bilíngues português-inglês da Prefeitura do Rio de Janeiro**. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

FREITAS, C. C. R. de; LIMA, L.B. de; MAGALHAES, L. K. C.; PICCININI, CLÁUDIA L.. O empresariamento da educação pública: o caso do Programa Acelera Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, p. 110-121, 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9639/7053>>.

FREITAS, L. C. Mais Educação ou Mais Ensino? **Avaliação Educacional**, Blog do Freitas. São Paulo, publicado em 06 out. 2015. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2015/10/06/mais-educacao-ou-mais-ensino/>. Acesso em 10 de maio de 2017.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p.67-82, 2009.



FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, **Programa Mais Educação: Avaliação de Impacto e Estudo Qualitativo**. Disponível em: [http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/10/Mais\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Semin%C3%A1rio-Final\\_20151009.pdf](http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/10/Mais_Educa%C3%A7%C3%A3o_Semin%C3%A1rio-Final_20151009.pdf). Acesso em 22 fev. 2018.

GAWRYSZEWSKI B; PUTZKE, C; MOTTA V. Vida e morte da ampliação da jornada escolar nos programas Mais Educação: mais do quê? *In*: DE PAULA, A. S. N. et al. (Org.). **Crítica, trabalho e políticas educacionais no cenário do capitalismo mundializado** /– Marília: Lutas Anticapital, 2020. P.303-340.

GAWRYSZEWSKI, B. 2013. **Políticas de educação, hegemonia e territórios pacificados: estratégias contemporâneas para a gestão da governabilidade**. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GAWRYSZEWSKI, B. Educação, segurança pública e governabilidade: a comunidade como protagonista social. **Instrumento**: Revista de Estudos e Pesquisa em Educação. Juiz de Fora, v. 14, n. 1, jan./jun. 2012

GAWRYSZEWSKI, B. O programa “Escolas do Amanhã” e a escola pública para a classe trabalhadora. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, p. 382-404, julho/dezembro de 2015.

GOMES, L. C. 2012. **O desafio da intersetorialidade: a experiência do Programa Saúde na Escola (PSE) em Manguinhos, no Município do Rio de Janeiro**. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências na área de Saúde Pública). Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fundação Osvaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2012.

GRAMSCI, Antonio, 1891 – 1937. **Cadernos do cárcere, volume 1** // Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio, 1891-1937 **Cadernos do cárcere, volume 2** / Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - 2a ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Escola, educação e ensino** / Antonio Gramsci. – São Paulo: Edições Iskra, 2017.

GUILARDUCCI, R. M; COELHO, L. M; ROSA, A. V. N. Políticas federais de educação em tempo integral: o golpe na formação? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20. n. 44, p. 99-120, maio/ago. 2018.

HORTA, José Silvério Baia. A educação na Itália fascista: as Reformas Gentile (1922-1923). **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 179-223, Jan/Abr 2008 Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>

JEFFREY, D. C. A educação integral na perspectiva do Programa Mais Educação: uma análise do marco legal. In: MACIEL, Antônio Carlos; GANZELI, Pedro; COSTA, Silmara Almeida da. **Sentidos da educação integral: conceitos, programas e implicações na realidade educacional** – Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos; MELO, Flávio Dantas A. Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 253-285, jun. 2015.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**, 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LEITE, S. F. A educação integral no Plano Nacional de Educação 2014 – 2024: uma proposta de análise de indicadores no nordeste brasileiro. MACIEL, Antônio Carlos; GANZELI, Pedro; COSTA, Silmara Almeida. **Sentidos da educação integral: conceitos, programas e implicações na realidade educacional** – Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LIMA NETO, N. Salário de nova Secretária de Educação da Prefeitura aumentou 58% em um ano. **Extra**, Emprego, 22 jul. 2018. Disponível em <https://extra.globo.com/emprego/servidor-publico/salario-de-nova-secretaria-de-educacao-da-prefeitura-do-rio-aumentou-58-em-um-ano-22907183.html>.> Acesso em 30 abr. 2019.

LIMA, E. M; PERRUDE, M. R. S. **Ampliação da jornada escolar: perspectivas políticas e pedagógicas do programa Mais Educação**. In: Congresso Nacional de Educação, 13, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2017.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42; ago. 2010.

LUCAS, S. **Projeto Escolas do Amanhã: Possibilidades Multiculturais?** 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACIEL, COSME Leonardo Almeida. **EDUCAÇÃO INTEGRAL: limites e possibilidades sob a hegemonia do capital**. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

MALHÃO, André Paulo; CORTES, Bianca Antunes; LIMA, Júlio Cesar França. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio **Caminhos da politécnica: 30 anos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio** / Organização Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. – Rio de Janeiro: EPSJV, 2016.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Trad. por William Lagos. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 288p.

MARTINS, E. M. **“Movimentos Todos pela Educação”**: um projeto de nação para a educação brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MARTINS, Marcos Francisco; VARANI, Adriana; DOMINGUES, Tiago César. ENTREVISTA LUIZ CARLOS DE FREITAS: A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), vol. 2, n. 1, p. 202-226, jan./jun. 2016.

MAURÍCIO, L. V. Condições e interesses pela ampliação da jornada escolar no Brasil. **Educação e Cultura Contemporânea** (Online), v. 13, p. 84-100, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/08310821603/Downloads/2436-10754-1-PB.pdf>.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MAURÍCIO, L. V. Literatura e representações da escola pública em tempo integral. **Revista Brasileira de Educação**, Set /Out /Nov /Dez, 2004 No 27.

MELO, M. S. **O Tempo Integral e o espaço de Formação de Professores no Programa Escolas do Amanhã: a visão dos participantes**. 2014. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

MENEZES, J. S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PNE. In: COELHO, L. M. C. C. (org). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et ALL. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

MIGNOT, A. C. V. CIEP - Centro Integrado de Educação Pública – alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? **Em Aberto**, Brasília, ano 8, n. 44, out. /dez. 1 989.

MÓL, S; MACIEL, C. L. A; MARTINS, F. S. Educação integral e(m) tempo integral, o Programa “*Novo*” *Mais Educação* e sua concepção de formação humana. In: Reunião Anual da ANPEd, 38., 2017, São Luiz. **Anais...** São Luiz: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2017.

MONTEIRO, A. M. CIEP – Escola de formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009.

MOTA, P. F. **Percursos em busca da educação integral: o CIEP Henfil em Duque de Caxias**. Dissertação (mestrado), 2013. UERJ/Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2013.

MOTA, P. F; FERREIRA, A. V; SIRINO, M. B; CIEP Como espaço de educação social: apontamentos sobre o Programa Especial de Educação (PEE). **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 3 N.2, p. 113-129, jul/out2017.

MOTTA, Vania Cardoso da. **Ideologia do capital social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MOTTA, Vânia Cardoso da; LEHER, Roberto; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. **Ser Social**, Brasília, v. 20, n. 43, julho a dezembro de 2018.

NÓBREGA JÚNIOR, E. D. **A relação escola-família-vizinhança na favela da Maré e o programa Escolas do Amanhã/Bairro Educador**. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

OLIVEIRA, J. M. T. 2012. **Lendo e escrevendo o amanhã: ideologias de “futuro” nas políticas educacionais da SEM/RJ dirigidas aos “territórios conflagrados”**. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde). Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Osvaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2012.

OYAMA, Edison Riuitiro. **A perspectiva da educação socialista em Lenin e Krupskaja. Marx e o Marxismo** v. 2, n.2, jan/jul 2014.

PICCININI, C. L. ‘Cientistas do Amanhã’: parceria público-privada na formação científica municipal no Rio de Janeiro. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9, 2013, Águas de Lindóia. **Anais...**, Águas de Lindóia: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2013, p. 1-8.

PINHEIRO, M. C. O. Perspectivas em confronto no campo da educação: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e o Manifesto dos Inspectores de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (1934). **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 23-38, dez. 2015.

PINHO, R. O primeiro ano de governo de Eduardo Paes na cidade do Rio de Janeiro: uma análise da reforma na educação. **Revista Educação Online**, n. 18, p. 96-116, jan./maio 2015.

PRESTES, Zoia; ANTUNES, Elizabeth. Anatoli Vassilievitch Lunatcharski e os princípios da escola soviética. **Movimento**-revista de educação, Niterói, ano 4, n.6, p.254-271, jan./jun. 2017.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e Democracia a experiência da Itália moderna**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

PUTZKE, C. P. K. 2017. **Educação integral em tempo integral: a materialidade do Programa Escolas do Amanhã**. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

QUARESMA, Adilene Gonçalves. Trabalho e educação na perspectiva socialista: a experiência de Pistrak na escola comuna. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 12-25, ago. 2018.

RODRIGUES, M. A. S. 2013. **A literatura na formação cultural: a literatura como mediadora**. 168 f. Dissertação (Mestrado em Literatura, Cultura e Contemporaneidade). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ROSA, I. G. G. F. **Formação continuada de professores e a introdução de TICs no espaço escolar: o caso do projeto Escolas do Amanhã da rede municipal do Rio de Janeiro/RJ**. Disponível em <http://site.feuc.br/khora/index.php/vol/article/viewFile/24/22>, acesso em 30 abr. 2019.

ROSA, V. S. 2013. **A função da escola e o papel do professor no Programa Mais Educação (2007-2012)**. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

SANTOS, J. C. 2014. **O Gerencialismo no novo modelo de educação pública da cidade do Rio de Janeiro (2009-2012): origens, implantação, resultados e percepções**. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura: Gramsci / Anita Helena Schlesener**. – 3. Ed. – Curitiba: Ed. UFPR, 2007. 116p. – (Pesquisa; n. 6).

SHULGIN, Viktor Nikolae Vich. **Rumo ao politecnismo**. – 1º edição -- São Paulo: Expressão popular, 240 p. 2013.

SILVA, B. A. R. 2013. **Interesses e dilemas na implementação do Programa Mais Educação no Município de Maricá (RJ)**. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, B. A. R. A concepção empresarial da educação integral e(m) tempo integral. **Educação e Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1613-1632, out./dez. 2018.

SILVA, J. A; SILVA, K. N. P. Analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do programa Mais Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. V. 30, n.01, p. 95-126. Março, 2014.

SILVA, L. N; FARIA, L. Educação integral e ampliação do tempo escolar diário na cidade do Rio de Janeiro: aproximações e diferenças entre o projeto CIEP e o programa Escolas do Amanhã. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 7, 2013, Cuiabá. **Anais...**, Cuiabá: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2013, p. 1-15.

SOUZA, A. S. **Mais Educação numa Escola do Amanhã: educação integral ou assistencialismo?** Monografia de especialização em Educação, Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Educação, 2012.

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

TOLEDO, L. F. **Mais Educação, do MEC, não melhora nota dos alunos. Estadão**, Educação, publicado em 06 out. 2015. Disponível em <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mais-educacao--do-mec--nao-melhora-notas-dos-alunos,1775018>, acesso em 22 fev. 2018.

VENTURA, J. P; OLIVEIRA, F. G. Inspirações da Rússia Revolucionária: potencialidades da pedagogia do meio para a educação de jovens e adultos trabalhadores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 26-35, ago. 2018.

XAVIER, L. N. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira**. FE/PROEDES - UFRJ. In: COLÓQUIO NACIONAL 70 ANOS DO MANIFESTO DOS PIONEIROS: um legado educacional em debate, 2002, Belo Horizonte e Pedro Leopoldo. Anais... Belo Horizonte e Pedro Leopoldo, ago. 2002.

ZAGO, L. H. O método dialético e a análise do real. **Kriterion**, Belo Horizonte, nº 127, Jun./2013, p. 109-124.

### Legislações oficiais

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em abril 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 9, de 09 de novembro de 1995. Dá nova redação ao artigo 177, alterando e inserindo parágrafos. **Diário Oficial da União**: Brasília, 10 nov. 1995. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc09.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc09.htm)>, acesso em 08 janeiro 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 1996, 23 dez. 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>, acesso em 22 fev. 2018.

BRASIL. Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano nacional de Educação e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2001, 10 jan. 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>, acesso em 08 janeiro 2018.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**,



Brasília, DF, 26 de abril de 2007a. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso em 30 abr. 2019

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2007b, 21 jun. 2007. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm)>, acesso em 22 fev. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2007b, 14 nov. 2007c. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm)>, acesso em 22 fev. 2018.

BRASIL. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Mais Educação: **Passo a passo. Série Mais Educação**. Brasília/DF, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Manual operacional de educação integral**. Série Mais Educação, Brasília/DF, 2012.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2014, 26 jun. 2014. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm), acesso em 08 janeiro 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.144, de 11 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016a, 11 de outubro de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação: **Programa Novo Mais Educação**: Documento orientador – **Adesão** – versão 1. Brasília, DF: MEC, 2016b.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Educação. In: IPEA. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília: IPEA, 2017. Disponível em <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/171215\\_bps\\_25\\_educacao.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/171215_bps_25_educacao.pdf)>, acesso em 22 fev. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação: **Programa Novo Mais Educação**: Caderno de Orientações Pedagógicas– versão II. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2018-pdf/90251-caderno-orientador-pnme/file>>.

RIO DE JANEIRO. **Plano estratégico para a prefeitura do Rio de Janeiro (2009 – 2012)**. Rio de Janeiro, 2009a.

RIO DE JANEIRO, **Decreto nº 30.340 revoga o decreto nº 28.878 que cuida da “Aprovação automática”**. Rio de Janeiro, 2009b.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº 1038. De 24 de agosto de 2009. **Dispõe sobre a implementação do Programa Escolas do Amanhã**. Rio de Janeiro, 2009c. Disponível em: <[http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis\\_consulta/32090Res%20SME%201038\\_2009.pdf](http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/32090Res%20SME%201038_2009.pdf)>.

RIO DE JANEIRO. **Decreto Nº 30934 de 31 de julho de 2009. Institui o Programa Bairro Educador**. Rio de Janeiro, 2009d.

RIO DE JANEIRO, **Diário Oficial do Município**. Art. 7º., par. 2º. Alínea b. Decreto nº 32.672 de 18 de agosto de 2010a.

RIO DE JANEIRO. Lei Orçamentária Anual, N.º 5.148, **Estima a Receita e fixa a Despesa do Município do Rio de Janeiro para o exercício financeiro de 2010**. 21 DE JANEIRO DE 2010b.

RIO DE JANEIRO, LEI N.º 5.147, de 21 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 2010/2013**. Rio de Janeiro, 2010c.

RIO DE JANEIRO. **Plano Estratégico para a prefeitura do Rio de Janeiro (2013-2016)**. RIO DE JANEIRO, 2013.

RIO DE JANEIRO, LEI Nº 5.686, de 10 de janeiro de 2014. **Dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 2014/2017**.

RIO DE JANEIRO. Lei Orçamentária Anual Nº 6.045, de 14 de janeiro de 2016. **Estima a Receita e fixa a Despesa do Município do Rio de Janeiro para o exercício financeiro de 2016**. Rio de Janeiro, 2016a.

RIO DE JANEIRO. Lei Orçamentária Anual Nº 6.122, **Estima a receita e fixa a despesa do Município do Rio de Janeiro para o exercício financeiro de 2017**. De 29 de dezembro de 2016b.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Experiências: Programa Escolas do Amanhã**. SME: Rio de Janeiro, março de 2016c.

RIO DE JANEIRO. DECRETO RIO Nº 43.144. **Divulga a atualização do PPA 2014/2017**, para o exercício de 2017. De 18 de maio de 2017a.

RIO DE JANEIRO. **Plano estratégico para a prefeitura do Rio de Janeiro (2017 – 2020)**. RIO DE JANEIRO, 2017b.

RIO DE JANEIRO. Lei Orçamentária Anual, N.º 6.318 **Estima a receita e fixa a despesa do Município do Rio de Janeiro para o exercício financeiro de 2018**. De 16 de janeiro de 2018.



