



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais

Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEduc

PRISCILA NUNES FRANÇA DE OLIVEIRA

“ESCOLAS DO AMANHÃ” NO “TURNO ÚNICO”:

Educação integral e(m) tempo integral pela ótica de professores e estudantes

Rio de Janeiro

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais

Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEduc

PRISCILA NUNES FRANÇA DE OLIVEIRA

**“ESCOLAS DO AMANHÃ” NO “TURNO ÚNICO”:
EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL PELA ÓTICA DE
PROFESSORES E ESTUDANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO/PPGEduc) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha: Políticas, História e Cultura em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

Rio de Janeiro

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais

Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEduc

PRISCILA NUNES FRANÇA DE OLIVEIRA

**“ESCOLAS DO AMANHÃ” NO “TURNO ÚNICO”:
EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL PELA ÓTICA DE
PROFESSORES E ESTUDANTES**

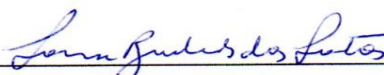
Aprovado em: 21/07/2023



Profª. Drª. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho
(orientadora)



Profª. Drª. Cláudia de Oliveira Fernandes
(avaliadora interna)



Profª. Drª. Sonia Regina Mendes dos Santos
(avaliadora externa)

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

0048	<p>Oliveira, Priscila Nunes França de Escolas do Amanhã no Turno Único: Educação Integral e(m) Tempo Integral pela ótica de Professores e estudantes / Priscila Nunes França de Oliveira. -- Rio de Janeiro, 2023. 160</p> <p>Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.</p> <p>1. Educação Integral. 2. Educação em Tempo Integral. 3. Política Educacional. I. Coelho, Lígia Martha Coimbra da Costa, orient. II. Título.</p>
------	---

AGRADECIMENTOS

A gratidão de chegar até aqui seria impossível de descrever apenas em um pequeno espaço de papel.

Agradeço a Deus pela graça concedida de chegar até aqui, em meio a tantas questões da vida cotidiana.

Esse trabalho também não seria possível sem a contribuição de pessoas que estiveram ao meu lado desde o início dessa caminhada.

Gratidão a minha orientadora, Prof.^a Dr^a Lúgia Martha Coimbra da Costa Coelho, que, com muita paciência e disponibilidade, não só me orientou, mas me acolheu, mesmo em meio às minhas dificuldades e demandas me auxiliando em todo este período. Sou grata por seu carinho e amizade.

Às professoras doutoras da banca de qualificação, Cláudia de Oliveira Fernandes e Sonia Regina Mendes dos Santos, pelas valiosas contribuições e por aceitarem a participação na banca de defesa.

A minha família e amigos pela compreensão nos momentos de ausências, pelo carinho e incentivo nesses anos.

Às pessoas que trabalham e vivenciam comigo o dia a dia, na escola, que nunca desistiram de mim e sempre me incentivaram a dar continuidade a meus estudos.

Aos professores e alunos e seus responsáveis que possibilitaram que os estudantes participassem dessa pesquisa.

Ao povo brasileiro, que, por meio dos seus impostos, possibilitam a existência de instituições públicas, com programas de excelência, totalmente gratuitos e comprometidos com o desenvolvimento científico, como é o programa de pós-graduação em educação da UNIRIO.

RESUMO

O presente trabalho teve como finalidade analisar as concepções de educação integral, percebidas pelos professores e estudantes do Programa Escolas do Amanhã, hoje denominado Turno Único. Para isso, partimos do princípio de que a educação escolar tem grande potencial no processo de transformação social, conscientização e emancipação dos sujeitos. Esse potencial foi explorado em nosso trabalho por meio das categorias: educação integral e(m) tempo integral, conhecimento poderoso e aprendizagem valiosa. Considerando tais elementos, tomamos como universo empírico uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, onde as ações do Programa Escolas do Amanhã e a Política de Turno Único foram implementadas. Nosso objetivo foi analisar a materialização da educação integral e(m) tempo integral na escola e captar as narrativas, as concepções, as vivências e as experiências dos sujeitos, no caso, professores e estudantes, tendo como objetivos específicos: (i) conhecer as diretrizes curriculares da educação integral e(m) tempo integral proposta pelo Programa Escolas do Amanhã e pela política do Turno Único; (ii) verificar como os objetivos propostos por esses programas se desenvolvem na prática; (iii) analisar a visão de docentes e discentes em relação à educação integral e(m) tempo integral implementada no contexto do Programa Escolas do Amanhã e da Política de Turno único; (iv) investigar se a ampliação do tempo escolar, da forma como tem sido feita, tem potencializado a formação integral dos sujeitos. Para a sua realização, a pesquisa utilizou ferramentas exploratórias, como o uso de questionários e a arte de conversar, considerando seu caráter qualitativo. Foi possível constatar que as ações de educação integral e as de tempo integral tinham como sua meta principal ampliar não só o tempo de permanência, mas propor múltiplas experiências de aprendizagens na perspectiva da educação integral. Porém, a despeito das intenções, o que se perpetuou na rede municipal de educação foi o abandono do debate sobre educação integral e o desenvolvimento de ações que apenas ampliaram o tempo de permanência na unidade escolar, sem a estrutura física e pedagógica necessária para tal. Assim os processos formativos e o trabalho docente sofreram grande precarização, marcados pela descontinuidade, pela ausência de planejamento e pela falta de investimentos.

Palavras-chave: Educação integral; educação em tempo integral, política educacional.

ABSTRACT

This work aimed to analyze the conceptions of integral education, perceived by teachers and students of the Schools of Tomorrow Program, today called Single Shift. For this, we start from the principle that school education has great potential in the process of social transformation, awareness and emancipation of subjects. This potential was explored in our work through the categories of full-time and full-time education, powerful knowledge and valuable learning. Considering these elements, we took as an empirical universe a school in the municipal education network of Rio de Janeiro, where the actions of the Escolas do Amanhã Program and the Single Shift Policy were implemented. Our objective was to analyze the materialization of full-time and/or full-time education at school and capture the narratives, conceptions, experiences and experiences of the subjects, in this case, teachers and students, with the following specific objectives: (i) knowing the curricular guidelines for integral and full-time education proposed by the Escolas do Amanhã Program and the Single Shift policy; (ii) verify how the objectives proposed by these programs are developed in practice; (iii) to analyze the view of professors and students in relation to integral and/or full-time education implemented in the context of the Escolas do Amanhã Program and the Single Shift Policy; (iv) investigate whether the expansion of school time in the way it has been done, has enhanced the integral formation of the subjects. For its realization, the research used exploratory tools, among which the use of questionnaires and the art of talking, considering its qualitative character. It was possible to verify that the integral and full-time education actions had as their main goal to increase not only the length of stay, but to propose multiple learning experiences from the perspective of integral education. However, despite the intentions, what was perpetuated in the municipal education network was the abandonment of the debate on integral education and the development of actions that only extended the time spent in the school unit, without the necessary physical and pedagogical structure. Thus, the training processes and teaching work suffered a great deal of precariousness, marked by discontinuity, lack of planning and lack of investments.

Keywords: Comprehensive education; full-time education, educational policy.

INDICE DE QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS

Quadro 1 - Leis relacionadas ao direito à educação e educação em tempo integral no Brasil	26
Quadro 2 - Leis relacionadas ao direito à educação e educação em tempo integral no município do Rio de Janeiro.....	26
Quadro 3 – Participantes da Pesquisa.....	28
Quadro 4 – Avanços da LDBEN/1996 em relação à educação básica e que incidem sobre a educação em tempo integral.....	42
Quadro 5 – Comparativo da educação em tempo integral no Brasil e estado do Rio de Janeiro entre 2014 e 2021.....	45
Quadro 6 – Caminhar da Educação em tempo integral municipal no século XXI.....	58
Quadro 7– Matrizes Curriculares referentes às escolas de tempo integral no município do Rio de Janeiro (período 2011 / 2021), com legenda.....	73
Quadro 8 - Quantitativo de escolas/Município do Rio de Janeiro e ‘adequações’ ao turno integral.....	84
Quadro 9 - Alunos da escola A.....	85
Quadro 10 - Violência na Maré	86
Quadro 11 - Informações gerais sobre os professores entrevistados.....	88
Quadro 12 - Autopercepção das professoras de aulas extras sobre a contribuição de práticas profissionais na formação dos alunos.....	102
Quadro 13 - Respostas dos alunos sobre o gostarem do tempo integral na Escola A	108
Quadro 14 - Motivos dos alunos preferirem o horário parcial.....	108
Quadro 15 - Conhecimentos importantes aos olhos dos alunos	113
Quadro 16 - O que pode melhorar?.....	117
Figura 1 - Favelas do Bairro Maré.....	82
Figura 2 - Documento orientador da política pedagógica 2022.....	89
Gráfico 1 – Participantes por gênero e faixa etária nas rodas de conversa.....	106
Gráfico 2 – Informações gerais sobre os alunos participantes da pesquisa.....	106

Gráfico 3 – Conhecimentos / Habilidades que poderiam ser desenvolvidas na escola
A na opinião dos alunos.....115

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAICs	Centro de Atenção Integral à Criança
CEI	Centro de Educação Integral
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CF	Constituição Federal
CIACs	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEDs	Centro de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	<i>Corona Virus Disease 2019</i>
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DEGASE	Departamento Geral de Ações Socioeducativas
DO	Diário Oficial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EITI	Educação Integral e(m) Tempo Integral
ETI	Educação em Tempo Integral
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEEPHI	Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral
ONG	Organização Não Governamental
PCCR	Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEF	Professor do Ensino Fundamental
PME	Plano Municipal de Educação
PMED	Programa Mais Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro
SME	Secretaria Municipal de Educação da Cidade Rio de Janeiro
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

Introdução	13
Apresentação.....	13
Tema, Problema, Questões, Objetivos e Justificativa do estudo.....	16
Abordagem teórico-metodológica.....	21
Estrutura da dissertação.....	29
Capítulo 1 – Políticas públicas educacionais e educação escolar em tempo integral: Das concepções às experiências contemporâneas	31
1.1. Políticas educacionais enquanto políticas públicas: da universalização à focalização.....	32
1.2. Políticas de educação escolar em tempo integral no Brasil: universalizando/focalizando o quê?.....	35
1.3. Ampliação da jornada escolar para o tempo integral enquanto política pública municipal: As Escolas do Amanhã, o Turno Único e o “combate” ao fracasso no Rio de Janeiro.....	48
Capítulo 2 – Educação e(m) tempo integral na escola fundamental: Aspectos do conhecimento poderoso e da “aprendizagem valiosa” enquanto “fundamentos” da educação integral	60
2.1. De “conhecimento” e “aprendizagens”. Apresentando conceitos e práticas.....	61
2.2. Escolas do Amanhã/ Turno Único a partir de documentos legais: Presença conhecimento poderoso e da aprendizagem valiosa?.....	69
Capítulo 3 – Escolas do Amanhã na Maré, hoje: O que dizem os estudantes e os professores?	82
3.1. O campo da pesquisa.....	82
3.2. Os professores: refletindo sobre políticas e práticas docentes no tempo integral para uma “educação integral”	87
3.3. Roda de conversa: educação integral e(m) tempo integral e política de turno na perspectiva dos estudantes do 6º ano	103

Considerações (nunca) finais.....	120
Referências.....	129
Anexos.....	145

**“ESCOLAS DO AMANHÃ” NO “TURNO ÚNICO”:
EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL PELA ÓTICA DE
PROFESSORES E ESTUDANTES**

INTRODUÇÃO

1.Apresentação

Minha trajetória na educação se iniciou em 2005, quando ingressei no curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Durante a graduação, atuei como bolsista de extensão em projetos voltados às diversas atuações do pedagogo e professor, em espaços que despertaram meu interesse sobre a educação em diferentes contextos sociais.

Minha primeira experiência se deu como bolsista em um projeto coordenado pela Profa. Dra. Jane Paiva, em 2007, de formação continuada para professores da rede estadual que atuavam no sistema penitenciário do Rio de Janeiro. Nele pude auxiliar a coordenadora e os professores na elaboração de materiais pedagógicos voltados à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em um dia de formação, visitei um dos presídios masculinos do estado. Além de participar das atividades propostas, pude conversar com alguns detentos que ansiavam por um futuro longe da criminalidade, visualizando na educação um caminho para a reinserção na sociedade. Percebi que havia muitas questões por trás de cada história pessoal e, a partir de então, procurei atuar em áreas voltadas à educação em espaços diferenciados.

A vivência com a professora Jane, nesse e em outros projetos de extensão, entre os anos de 2008 e 2010, produziu em mim o desejo de trabalhar profissionalmente com indivíduos que, por vários motivos, estão à margem da escolarização: os que não têm acesso à educação; os que não puderam dar continuidade aos seus estudos; os privados de liberdade; ou os que têm seu cotidiano marcado por situações de risco, sendo assim, de certo modo, igualmente privados da liberdade de construir sua cidadania.

No mesmo período em que fazia estágio no Círculo de Estudos em EJA/UERJ, fui aprovada para atuar no Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), contribuindo em pesquisas e seminários da instituição e preparo de cursos de capacitação para profissionais e estagiários. Nessa atividade, tinha contato com jovens privados de liberdade, internos em unidades do DEGASE, assim como com professores e outros profissionais das escolas. Até esse momento, desconhecia que

um pedagogo pudesse atuar nesses espaços, o que me despertou interesse, resultando em meu trabalho monográfico sobre perfis e atuação de pedagogos no DEGASE. Vi como o trabalho do pedagogo e de outros sujeitos, como assistentes sociais e psicólogos, pode contribuir na reinserção de jovens que tiveram, em muitos momentos, suas vidas marcadas por abusos e negligência.

O desejo de ingressar em um programa de mestrado ficou latente durante a graduação, porém, na época de conclusão do curso, preferi iniciar minha experiência profissional, visto que atuar em escola sempre foi um grande desejo, e me predispus a participar de um processo de mestrado que fosse alinhado à minha prática em sala de aula. Minha intenção sempre foi atuar como professora e encontrar uma temática que me interessasse para poder, assim, tornar-me também uma pesquisadora, pois através dos conhecimentos desenvolvidos, poderia contribuir com os sujeitos à minha volta e aperfeiçoar minha prática em sala de aula.

Então, ao concluir o curso de graduação, passei a pleitear uma vaga como professora na educação pública. Minha experiência iniciou-se em 2012, quando fui selecionada em concurso para professora do município de Belford Roxo. No ano seguinte, assumi o mesmo cargo em Nilópolis, atuando em ambas as prefeituras por cerca de 4 anos. Essa experiência em municípios pertencentes à Baixada Fluminense, região marcada pela pobreza e por profundas desigualdades sociais, fez com que eu precisasse compreender os processos de ensino e aprendizagem nesse contexto, me conduzindo assim, ao curso de pós-graduação em Psicopedagogia.

A atuação profissional em duas creches de turno único, entre 2012 e 2017, trouxe minha primeira experiência em unidades escolares de tempo integral, no entanto, esse trabalho acontecia em um apenas um turno, em cada uma delas. Essa vivência me fez perceber questões que me provocavam constantes questionamentos, não só em relação ao lado assistencialista atribuído à creche, mas ainda pelo tipo de educação e de jornada escolar proporcionadas naquelas unidades. Por trabalhar em dois municípios diferentes e sem horário de planejamento, via-me impossibilitada de dar continuidade aos estudos em nível de pós-graduação stricto-sensu.

A grande transformação em minha vida profissional ocorreu em 2017, quando fui aprovada no concurso da prefeitura do Rio de Janeiro, para atuar no ensino fundamental - séries iniciais, com carga horária de 40 horas, e escolhi trabalhar em uma escola localizada no bairro Maré. Essa escolha foi motivada pelo meu compromisso com uma educação pública e a realização de uma vontade que já estava

presente em mim, desde a infância, pois, como muitos alunos para quem leciono, tive um lar desestruturado, problemas com alimentação, falta de perspectiva de um futuro melhor, e vi na educação a oportunidade de ter uma vida diferente. Como eles, estudei a vida inteira em escolas públicas, e mais tarde em uma universidade pública.

Portanto o interesse pelo tema da Educação Integral e(m) Tempo Integral partiu dessa experiência como professora em uma escola pertencente ao Programa Escolas do Amanhã, atualmente pertencente à Política de Turno Único.

A partir do desenvolvimento do meu trabalho no ensino fundamental no município do Rio de Janeiro, desde meu ingresso até então, fui percebendo possíveis arranjos de tempo para o retorno aos estudos, e problemáticas que poderiam ser utilizadas para a construção de um objeto de pesquisa, principalmente em como o uso desse tempo ampliado, assim como outros fatores, pode influenciar na vida de alunos – crianças que vivem em um bairro com constantes conflitos, que são frequentemente vítimas violência, e que muitas vezes a reproduzem com professores e colegas.

Muitos questionamentos foram surgindo, durante essa atuação: Como se materializa a educação escolar em tempo integral, em uma comunidade conflituosa? Qual o sentido da escola para alunos que vivem nesse contexto? Programas, como o Escolas do Amanhã, dão continuidade às suas propostas iniciais, adaptando-as às diferentes realidades das escolas pertencentes ao programa? A escola, sozinha, consegue dar conta das demandas que lhe são apresentadas, a fim de promover qualidade na educação? Em que as políticas sociais podem auxiliar a escola? Através dos olhares de professores e alunos, de que forma a escola pode ser um espaço de promoção de educação integral? Como uma educação em tempo integral pode oportunizar a esses alunos uma formação cidadã, para que eles possam se construir mais autônomos, criativos e críticos?

Entendendo que posso contribuir na educação desses alunos enquanto sujeitos transformadores de suas realidades, como dizia Anísio Teixeira, em uma “educação integrada e integradora” (TEIXEIRA, 1985, pag 392), assumi, como hipótese inicial, que o aumento de horas na escola nem sempre indica qualidade desse tempo e, mais especificamente, de ensino, de educação emancipadora e crítica. As questões que surgiam no dia a dia me faziam refletir sobre muitos aspectos do cotidiano escolar e como a escola de tempo integral se materializa no complexo da Maré.

Diante disso, passei a querer saber mais sobre o aumento de jornada, sobre educação integral, sobre turno único e sobre como a ampliação da jornada escolar poderia influenciar na vida dos alunos, professores e comunidade. Fui cada vez mais me interessando e me perguntando se essas escolas que funcionam em turno único estão inseridas apenas no aumento de horas de permanência dos alunos ou se havia um projeto, uma proposta de educação escolar integral e(m) tempo integral para os estudantes.

Considerando as especificidades da escola em que atuo e da rede em questão, no que tange aos debates sobre educação integral e(m) tempo integral e em espaços vulneráveis, participei do processo seletivo de mestrado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), visualizando-o enquanto uma possibilidade de pesquisa sobre a realidade e possibilidades educativas de escolas públicas do bairro Maré. Aprovada nessa seleção, aqui estou, buscando algumas respostas – mesmo que provisórias – às questões que me trouxeram até mais essa investida em minha trajetória acadêmica e profissional.

2. Tema, Problema, Questões, Objetivos e Justificativa do estudo

Como visto anteriormente, minha primeira investida para iniciar um estudo sobre educação integral em escolas de tempo integral em comunidades vulneráveis se deu por meio da minha inserção como professora de ensino fundamental no bairro Maré, acompanhada de inquietações que me impulsionaram a querer estudar mais sobre esse **tema**.

A oportunidade de desenvolver uma pesquisa que envolvesse o ambiente escolar e os possíveis caminhos para se chegar a melhor compreender um programa específico do município – o Programa Escolas do Amanhã – ocorreu com o meu ingresso no curso de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO.

A partir do interesse por compreender melhor essa realidade, fui observando que, mesmo havendo uma jornada em tempo integral na escola e espaços mais apropriados, entendidos como facilitadores para atividades extras, outros fatores influenciavam interna e externamente o processo educativo escolar, para a apropriação ou não dos conhecimentos e vivências que potencializassem, de fato, o estudante na busca de sua cidadania crítica e participativa.

No contexto da vivência na comunidade, o trabalho docente vai sendo delineado a cada dia, não só pela troca que ocorre normalmente entre alunos e professores. Tenho presenciado nesses anos que, junto a fatores próprios que influenciam na forma de aprender/apreender de cada um, há aspectos externos que muitas vezes inviabilizam a apropriação dos conhecimentos e de saberes, como falta de segurança no local onde vivem, renda familiar baixa, abusos, ausência de interesse no percurso escolar, problemas de saúde e de acesso aos serviços públicos, entre outros.

A educação escolar como caminho para a redução da desigualdade social é fator potente e interveniente, contudo proporcionar que ela seja de qualidade e que alcance a todos tem se mostrado um objetivo difícil de ser alcançado no Brasil. As políticas públicas e sociais nesse setor têm se apresentado de forma focalizada, ou seja, não atendem a todos, o que, de certo modo, segundo alguns pesquisadores, não eleva a qualidade da educação; ao contrário, o olhar se volta ao alívio da pobreza, não tendo por intento, de fato, promover a qualidade da educação para a totalidade dos alunos (OLIVEIRA, 2005; ALGEBAILLE, 2004).

Apesar do direito à educação pública de qualidade ser pauta de luta política e social, ao longo de décadas, por parte de educadores, trabalhadores e de movimentos sociais, culminando em avanços legais - como a Constituição Federal (CF), de 1988, que em seu artigo 205 declara a educação como um direito de todos, sendo dever do Estado e da família e promovida e incentivada em colaboração com a sociedade; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que em seu 5º artigo, define o acesso à educação como um direito público subjetivo –, compreendemos que, no Brasil, a escola pública continua sendo vista como uma escola de e para pobres, conforme aponta Cavaliere (2007). Segundo a autora, mesmo que tenhamos leis, programas e projetos para incluir esses alunos, a escola pública ainda é representada como supridora de deficiências de alimentação e, por vezes, tendo o papel de substituir a família, e não como o local de socialização de conhecimentos.

Em se tratando da escola de tempo integral, a referida inclusão tem como pano de fundo diversas expectativas e necessidades, que vão desde a possibilidade de maior tempo na escola e mais atividades proporcionadas aos alunos; passando pela necessidade das famílias de ter um lugar para deixar os filhos enquanto trabalham, bem como suprir demandas básicas de crianças que vivem em situação de

vulnerabilidade social. Esse cenário foi percebido por Libâneo (2015), ao afirmar que, após a década de 1990, as orientações de organismos internacionais – como a UNESCO e o Banco Mundial – somavam as funções da escola que eram focadas no conhecimento e na aprendizagem às de integração e acolhimento social.

Nesse sentido, os debates sobre a extensão do tempo escolar, bem como sobre a forma de ampliação desse tempo, passaram a ocupar lugar relevante no cenário nacional. Acerca disso, especificamente em relação ao município do Rio de Janeiro, a criação das Escolas do Amanhã, em 2009, e da Política de Turno único, em 2010, buscaram dar respostas, ainda que insuficientes, para tais demandas.

No entanto a inconsistência teórica e prática dentro da rede municipal sobre a educação integral e em tempo integral fez com que a criação desse Turno Único, solapasse os debates sobre a educação em tempo integral preconizada pelo Programa Escolas do Amanhã. Assim podemos questionar se a proposta de um ensino com tempo integral na prefeitura configurou um avanço ou se apresentou como uma “cortina de fumaça” que inviabilizou outros debates.

Diante deste contexto, não podemos deixar de questionar, ainda, se a mera ampliação do tempo de permanência na escola significa o pleno desenvolvimento dos estudantes. Ou seja, a simples ampliação do tempo, sem repensar as funções da escola, os seus espaços, os seus sujeitos e principalmente os seus desafios no processo de ensinar, pode garantir uma educação de qualidade, com significado, dentro da história pessoal de cada estudante?

O fracasso escolar se tornou uma das principais temáticas discutidas na área da educação, e afins, como a psicologia e a sociologia. Apesar desse ser um importante objeto de estudo e de intervenção, com o objetivo de minimizá-lo e erradicá-lo, sua causa foi explicada por muitas teorias que não compreendiam de fato a complexidade desse fenômeno, culpabilizando, na maioria dos casos, os estudantes pelos seus resultados.

Ao longo dos anos, muitos pensadores se dedicaram a compreender o papel da escola nos processos de produção e reprodução das desigualdades, o que se relaciona com a noção de fracasso. A não aprendizagem, a exclusão, a formação fragmentada, parcial, precária seriam, de fato, um fracasso da escola ou seriam uma forma de funcionar inerente ao próprio sistema capitalista? Quais seriam então as possibilidades da escola, dentro desse sistema?

Patto (2015) aborda várias causas que foram evidenciadas na literatura no decorrer dos anos, na tentativa de buscar compreender a noção de fracasso escolar. Em seus estudos, a autora verifica quais justificativas, como a “baixa capacidade dos alunos em aprender”; “a raça” – discutida como ponto influenciador da não assimilação dos conteúdos –; problemas psicológicos, como os oriundos de doenças mentais; e problemas sociais foram utilizados para explicar o fracasso escolar das populações mais pobres.

Nessa perspectiva, e trazendo essa discussão para a sala de aula de uma escola do Programa Escolas do Amanhã, hoje política do Turno Único, em que situamos nosso estudo, e que declara ter a intenção de promover maior aprendizagem dos alunos, diminuir a evasão e, conseqüentemente, ampliar a permanência dos estudantes em seu percurso escolar, levantamos algumas questões preliminares: Quais são as estratégias pedagógicas do Programa Escolas do Amanhã? Quais fatores influenciam o cotidiano das escolas? Por que, mesmo quando são praticadas estratégias pedagógicas voltadas a combater o fracasso escolar, ainda continuamos com alguns êxitos pontuais, que nem sempre são substanciais na realidade dos alunos? Quais práticas são construídas para efetivar, com qualidade, o tempo escolar integral?

A partir do exposto, proponho uma questão como **problema** de estudo: No contexto do Programa Escolas do Amanhã, hoje Turno Único, quais aspectos são apontados por professores e alunos como caminhos para uma educação integral e(m) tempo integral emancipadora?

Levando em consideração o problema apresentado, algumas **questões** se apresentam como relevantes: Em quais aspectos o tempo integral, em uma política como o Programa Escolas do Amanhã, pode contribuir para as múltiplas aprendizagens de conhecimentos e saberes por parte dos alunos? Quais seriam os limites e as possibilidades da ampliação do tempo para que tais aprendizagens se efetivem?

Essas e outras perguntas nos levaram à elaboração do **objetivo geral** desta investigação, qual seja, analisar as concepções de educação integral, especificamente os aspectos considerados para uma educação integral emancipadora e que foram percebidos pelos professores e estudantes do Programa Escolas do Amanhã, hoje denominado Turno Único.

Buscando resposta para esse objetivo, traçamos os seguintes **objetivos específicos**:

- Conhecer a proposta do Programa Escolas do Amanhã e da política do Turno Único, no tocante às concepções, objetivos, metas e diretrizes curriculares da educação integral e(m) tempo integral.
- Verificar como os objetivos propostos por esses programas se materializam, ou seja, se desenvolvem na prática.
- Analisar a visão de docentes e discentes em relação à educação integral em tempo integral implementada no contexto do Programa Escolas do Amanhã e da Política de Turno único.
- Investigar se a ampliação do tempo escolar da forma como tem sido feita, tem potencializado a formação integral dos sujeitos e a produção de conhecimentos e saberes que apontem para a emancipação.

Justificando o estudo proposto, consideramos que o Programa Escolas do Amanhã vem se desenvolvendo em escolas que funcionam em locais de difícil acesso, e, não raras vezes, com presença de criminalidade. A intenção do Programa é promover a educação dessa camada população, que se encontra imersa em sérias problemáticas sociais (Resolução SME nº 1038, 2009). Deste modo, investigar os caminhos pelos quais a educação escolar acontece, em seu dia a dia, pode nos ajudar a entender qual a representação desse Programa – inclusive em seu desdobramento atual, como Turno Único – para alunos e professores, tanto pelo viés político, quanto pelo pedagógico, especificamente quando consideramos que o chamado “chão da escola” é um espaço privilegiado – porque intencional e sistemático – nesse sentido de atuação de políticas educacionais.

Pesquisar sobre a escola diante das políticas públicas que trazem, entre seus objetivos, a busca por melhoria na qualidade de aprendizagem dos alunos, é poder avaliar como essas políticas se materializam na prática (Ball; Maguire; Braun, 2021). A escola pública, para muitas crianças, é a porta de entrada para o mundo letrado, para o aprender a sonhar, a pensar, a agir. Apesar de atualmente essa escola possibilitar maior acesso, é necessário pensar sobre a permanência do aluno que nela se mantém, podendo concluir seus estudos com qualidade, sem o que, o tão propalado “direito à educação” não se confirma.

A educação em tempo integral tem ocupado as pautas de congressos, de políticas públicas de cunho social e educacional, além de estudos e pesquisas em

todo o país. Diante de desigualdades sociais, defasagem e evasão escolar, promover um tempo maior de permanência do aluno na escola tem sido visto como uma das estratégias para o enfrentamento da pobreza, pois um maior tempo de jornada escolar – com vistas à emancipação – não prescinde de contato com atividades que incluam acesso ao conhecimento poderoso (Young, 2007), possibilidade para que os estudantes possam construir “projetos de vida” mais críticos, dentro desse tempo e espaço.

Contudo consideramos que, embora a ampliação do tempo seja fator significativo, muitos outros aspectos influenciam no percurso escolar do aluno. Nas escolas situadas em locais vulneráveis, que será o campo de estudo desta pesquisa, entender como pode ser quantificado e qualificado o tempo e os processos pelos quais o aluno compreende a(s) aprendizagem(ns) se faz necessário, não só como estudo acadêmico, mas também como contribuição na formulação de políticas que possam criar ou manter o que já é proposto, melhorando aspectos que se mostrem menos eficazes nessa prática diária.

Diante desse panorama, o estudo torna-se **relevante** pois, a partir dele será possível investigar a trajetória do referido Programa, mais especificamente quais aspectos professores e alunos apontam como caminhos para uma educação integral de cunho emancipador.

3. Abordagem teórico-metodológica

Levando em consideração o tema, o problema e os objetivos que apresentamos na seção anterior, constatamos a existência de **temáticas** que precisam ser mais aprofundadas na pesquisa. Nessa perspectiva, elencamos o Programa Escolas do Amanhã e(m) seu desdobramento no Turno Único e a educação integral e(m) tempo integral, como uma dessas temáticas sobre as quais necessitamos nos debruçar e é acerca dela que iniciamos esta seção, evidenciando nossas primeiras incursões teóricas.

A educação integral e(m) tempo integral se constitui central ao nosso investimento acadêmico. Sobre ela, os estudos de Cavaliere (2002) e Coelho (2009) se tornam relevantes, inicialmente, a fim de melhor compreendê-la. Cavaliere (2002) define especificamente a educação integral como uma formação multidimensional, abarcando os aspectos biológicos, psicológicos, sociais, culturais e éticos, assim

como outros autores que refletem sobre essa concepção de educação (CAVALIERE, 2002; COELHO, 2009; MAURÍCIO, 2009).

Quanto à educação em tempo integral, deve-se enfatizar que ela não é sinônimo de educação integral, pois se refere somente à ampliação do tempo na escola. Contudo, em contrapartida, pode se tornar um facilitador para que a educação integral aconteça, como cita Coelho (2009), pois o aumento do tempo demanda um maior número de atividades que podem compreender uma formação humana mais completa.

Nessa direção, a educação integral e(m) tempo integral, segundo Paiva, Azevedo e Coelho (2014), deve estar fundamentada na formação multidimensional dos indivíduos, na qual todas as possibilidades de desenvolvimento sejam levadas em conta, ou seja, o aumento do tempo escolar precisa estar relacionado à produção, distribuição e apropriação dessas dimensões, com qualidade.

Para o presente estudo – além de reflexões que levem em consideração o conceito e a natureza da temática em questão – abordamos também as políticas educacionais voltadas à educação integral e(m) tempo integral no Brasil, pois a partir delas são desenhadas as políticas públicas educacionais no município do Rio de Janeiro, como, por exemplo, o Programa Escolas do Amanhã.

Como a temática da educação integral e(m) tempo integral será trabalhada em sua relação com uma política educacional existente no município do Rio de Janeiro, também se faz necessário aprofundar nosso conhecimento sobre o Programa Escolas do Amanhã e o Turno Único bem como sobre aspectos que dizem respeito à compreensão do que seja política pública e mais especificamente, política educacional. Nessa perspectiva, procuramos situar aspectos contemporâneos que afetam as políticas públicas como, por exemplo, a díade universalidade/focalização que, de certo modo, incide sobre questões como o fracasso escolar e a intenção de minimizá-lo, sendo essa uma das razões consideradas na criação do referido programa¹.

Para tanto, nossas leituras iniciais nos trouxeram Pires (2017), que apresenta política pública como o conjunto de ações ou programas elaborados pelos governos,

¹ O Programa Escolas do Amanhã foi criado em 2009, considerando os locais em que mais havia presença de violência e vulnerabilidade, e que também apresentavam maior taxa de evasão escolar, comparadas a outras regiões do município do Rio de Janeiro.

com a intenção de proporcionar condições necessárias à vida e à cidadania da população; ou seja, são propostas ações com objetivo de trazer maior equidade para os cidadãos, como acesso a saúde e educação, e é através delas que os governos enfrentam problemas sociais nesses setores sociais.

Já segundo Souza (2006), política pública se configura como o campo do conhecimento que busca colocar o governo em ação e, havendo necessidade, propor mudanças no curso dessa ação, como focar em determinados públicos-alvo, visando a um direcionamento mais imediato a seus problemas e demandas. No bojo das políticas públicas inserem-se as políticas educacionais, configurando-se como políticas sociais que municípios, estados e países buscam construir, com o objetivo de melhorar o acesso e a qualidade no direito à educação² (OLIVEIRA, 2005).

A educação pública como direito, propondo atender a todos os cidadãos e preparando-os para exercer a cidadania, está contemplada em documentos, programas e políticas nacionais. A Constituição Federal Brasileira (1988) traz esse conceito de educação que atenda a todos os cidadãos, preparando-os para o exercício da cidadania. Posteriormente a ela, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) estabelece, em um de seus artigos, que a criança tem direito à educação, preparando-a para a cidadania e para o trabalho, e buscando o seu desenvolvimento enquanto pessoa. Essas reflexões serão trazidas também ao longo dos capítulos em que trabalharemos com as temáticas descritas. Nesta perspectiva, nos perguntamos: como esse “direito à educação” se materializará em escolas públicas que apresentam políticas de educação em tempo integral, especificamente as do Programa Escolas do Amanhã e, na sequência, as do Turno Único, no espaço escolar em que aportamos nossa investigação?

Foi essa pergunta que nos mostrou a relevância de um estudo mais concreto acerca do que compreendemos como direito à educação na escola, emergindo, entre outros aspectos, o conhecimento, principalmente quando se reflete sobre o conhecimento escolar. As primeiras leituras sobre essa temática nos levaram ao conceito de conhecimento poderoso, no qual Young (2007) diferencia o conhecimento produzido fora da escola e o conhecimento escolar, refletindo sobre como este último pode influenciar na vida do aluno, de forma emancipadora. Nessa direção, apoiamos

² Quando falamos de educação, nos referimos à educação escolar, tendo em vista que o sujeito pode educar-se também em outros espaços.

também nossas leituras em Sacristán (2007) acerca da educação escolar e, de forma mais específica, acerca do ensino, no que ele chama de aprendizagem valiosa, em que o aluno possa desenvolver saberes necessários à sua vida e à sua participação na sociedade, sejam esses conhecimentos os cognitivos, ou ainda, outros saberes, como os que incluem valores e habilidades, por exemplo.

Considerando ainda os **aspectos teórico-metodológicos**, para melhor compreendermos o processo através do qual as políticas públicas sociais e educacionais são formuladas, recriadas e colocadas em ação, fundamentamos nosso estudo no contexto da prática – um dos contextos que fazem parte do ciclo de políticas evidenciado por Mainardes (2006), apoiado nos estudos de Ball (1994). O ciclo de políticas apresenta cinco diferentes contextos que passamos a sintetizar, no sentido de melhor compreender a sua lógica e a importância do contexto da prática nessa formulação teórica.

O contexto da produção de texto é o momento em que são construídos os documentos normativos, ou seja, o lugar em que as políticas são configuradas em discursos, em geral, circunscrevendo o aspecto legal. O contexto da prática é o espaço onde a política é interpretada e recriada, podendo assim levar a mudanças na política original. Já o contexto dos resultados observa os efeitos da política, avaliando seus impactos diante das desigualdades e o contexto da estratégia política tem o papel de identificar o conjunto de atividades necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Vale ressaltar que o ciclo de políticas é contínuo, resultado de um conjunto de fatores com intenções e embates diversos.

Para podermos discutir e melhor perceber a vivência da política no dia a dia da escola – por meio de estratégias e formas de atuação que podem incidir no caminho daquela política no espaço específico da instituição escolar –, trabalhamos o contexto da produção de texto de forma breve, na intenção de melhor entendermos seus desdobramentos no contexto da prática, relacionando o Programa Escolas do Amanhã e seu desdobramento atual, no Turno Único, as legislações que giram em torno desse programa – especificamente as que levam em consideração seu desenho curricular – e a escola. Segundo Ball, Maguire e Braun (2021), a escola é o espaço de interpretação, atuação, recriação e materialização das políticas; o processo de efetivação dessas políticas é complexo, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. Os sujeitos - professores, profissionais da educação, funcionários e alunos -

fazem as políticas acontecerem, participando de sua ressignificação e coprodução (LIMA; GANDIN, 2012, p.12), fator que nos levou a buscar, em suas falas, essa coparticipação.

Como as pesquisas qualitativas se ancoram na necessidade de compreender o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, pág 21) optamos, como caminho metodológico, por essa abordagem qualitativa, com a finalidade de articular os estudos realizados à realidade do Programa Escolas do Amanhã/Turno Único, mais especificamente em uma escola participante do programa, possibilitando a análise e a interpretação da política em curso através dos dados coletados, bem como verificar de que forma o conhecimento é produzido e compreendido nessa escola.

A partir da escolha pela pesquisa de cunho qualitativo, nossos procedimentos metodológicos se centraram na pesquisa e análise bibliográfica; na documental, no questionário e na “conversa”.

Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é uma modalidade que se desenvolve a partir do material já elaborado para apoiar o trabalho científico. Ainda segundo Souza, Oliveira e Alves (2021), é a pesquisa bibliográfica que tem como objetivo aprimorar e atualizar o conhecimento de determinada temática, a partir de investigação de obras já publicadas a esse respeito, como livros e artigos.

Nessa direção, consideramo-la como etapa metodológica de grande importância, no sentido de adensar nossos estudos a respeito das temáticas que serão abordadas nesse estudo, como a educação integral e(m) tempo integral no contexto dos Programas Escolas do Amanhã e Turno Único; bem como as possibilidades de construção do conhecimento poderoso por alunos dessas escolas.

Para dar prosseguimento à investigação em curso, recorreremos também à pesquisa documental, que, para Kripka, Scheller e Bonotto (2015), é a estratégia que faz uso de técnicas e métodos para apreender, compreender e analisar documentos dos mais variados tipos. Em nosso caso, possibilita-nos conhecer e acompanhar a trajetória de leis, resoluções e planos que norteiam as atuais políticas de educação em tempo integral do município do Rio de Janeiro, notadamente as dos Programas Escolas do Amanhã e Turno Único.

Assim, a fim de levantar informações e dados que nos ajudarão a melhor entender esse Programa enquanto política de educação, analisamos legislações nacionais que auxiliaram na sua construção, bem como outros documentos

normativos municipais que o constituíram e que nortearam a sua implementação, evidenciando seus objetivos e metas. Também examinamos outros documentos que dizem respeito à temática da educação integral e(m) tempo integral, tanto em nível nacional quanto municipal, visto que nosso foco é uma política municipal de educação em tempo integral. No quadro 1, citamos alguns desses documentos que coletamos, inicialmente, voltados à educação em tempo integral em nível nacional, e, no quadro 2, aqueles voltados ao turno integral/Escolas do Amanhã, no município do Rio de Janeiro:

Quadro 1 - Leis relacionadas ao direito à educação e educação em tempo integral no Brasil

Ano	Lei	Descrição
1996	Lei federal nº 9334 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	Acesso de todas as crianças à educação, estipulando o mínimo de 4 horas de permanência na escola, visando também à possibilidade de ampliação dessa permanência, de forma progressiva.
2001 - 2010	Lei Federal nº 10172 - Plano Nacional de Educação (PNE)	Metas e objetivos relacionados à educação em tempo integral.
2014 - 2024	Lei Federal nº 13005 Plano Nacional de Educação (PNE)	Metas e objetivos relacionados à educação em tempo integral.

Elaboração da autora, 2021.

Quadro 2 - Leis relacionadas ao direito à educação e educação em tempo integral no município do Rio de Janeiro

Ano	Lei	Descrição
2009	Lei Municipal nº 1038 – Programa Escolas do Amanhã	Programa municipal cujo objetivo é implementar o horário integral nas escolas em áreas de conflito e baixo IDH, adaptando escolas já construídas e construindo novas unidades, a fim de atender um número maior de estudantes.
2010	Lei municipal nº 5225 – Implantação do Turno Único.	Estabelece turno integral de 7 horas para toda a rede municipal do Rio de Janeiro.

Elaboração da autora, 2021.

Para ir além dos objetivos declarados, buscando sua realização material, consideramos fundamental escutar professores e alunos, pois eles vivenciam na prática a materialização de programas e planos; no caso em estudo, o Programa

Escolas do Amanhã e a Política do Turno Único. Seus olhares e interpretações contribuirão para o aprofundamento de pontos levantados nas etapas anteriores das pesquisas bibliográfica e documental.

A etapa da execução dos questionários é significativa pois, segundo Goldenberg (2004), os participantes se sentem mais livres para expressar suas opiniões, podendo pensar em sua resposta com mais calma. No caso da pesquisa em questão, optamos pelo questionário aos professores, uma vez que são profissionais atuantes na escola pesquisada e conhecem a realidade dos alunos, bem como as do programa e política analisados.

Com os estudantes, realizamos uma roda de conversa. A escolha desse procedimento deve-se ao fato de ser a conversa uma arte que permite o compartilhamento e a integração entre os sujeitos, num fluxo de abertura da noção de propriedade individual, ou seja, na permissão para que o dito seja de todos, num arranjo provisório de ocupação de lugares, movimentação e criação de espaços (CERTEAU, 2008).

Outro elemento importante para o nosso trabalho é a possibilidade de tomar a conversa e o diálogo na perspectiva da abertura, da entrega. Concordamos com Freire, ao afirmar que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 2006, p. 70). Dessa forma, entendemos que o encontro, a conversa e o diálogo não são apenas formas de expressão, mas principalmente formas plurais de transformações sociais.

Esse bate-papo coletivo com os estudantes possibilitou uma maior participação e interação entre os alunos, tendo em vista que eles estão passando por uma etapa significativa em suas vidas acadêmicas, finalizando a 1ª etapa do ensino fundamental. Suas visões a respeito da educação escolar e de si, auxiliaram-nos em mais uma forma de produção de dados, que é a utilização da conversa. Segundo Duarte (2004), em uma pesquisa qualitativa:

Podemos fazer observações de campo e tomar nossos registros como fonte; podemos recorrer a documentos (escritos, registrados em áudio ou vídeo, pictóricos etc.); podemos fazer fotografias ou videograções de situações significativas; podemos trabalhar com checklists, grupos focais, questionários, entre outras possibilidades. O que dá caráter qualitativo não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo. (DUARTE, 2004, p.214)

A escolha da escola que será alvo da pesquisa se deu a partir dos critérios de (1) natureza e (2) localização, uma vez que o *campus* do Programa Escolas do Amanhã no Bairro Maré, onde atuo, como a própria denominação o indica, mantém o Programa que focamos (critério 1) e se localiza em território de vulnerabilidade social (critério 2). Esse conjunto de instituições formais de ensino é, em sua maioria, composto por escolas de Ensino Fundamental I, com alunos que finalizam essa etapa no 6º ano. Consideramos que os alunos deste ano já são capazes de refletir sobre a primeira etapa do ensino fundamental, bem como sobre o papel da escola, do conhecimento e das aprendizagens em suas vidas. Quanto aos docentes, levamos em consideração o fato de que cada turma dessa etapa de Ensino, no Programa em questão, trabalha com um professor regente (aquele que ministra disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências) e, ainda, com professores que são responsáveis por disciplinas que complementam o horário integral (Inglês, Artes, Educação Física e Estudo Orientado). Nesse caso, foram convidados a participar da pesquisa todos os docentes que atendem as duas turmas de 6º ano da escola.

O Quadro 3, a seguir, sintetiza os sujeitos a serem entrevistados, nessa fase da pesquisa:

Quadro 3 – Participantes da Pesquisa

Alunos do 6º ano que cursaram todos os anos do ensino fundamental na unidade escolar	15 estudantes
Professor regente da turma	2
Professores de disciplinas complementares	1 de Inglês 1 de Artes 1 de Educação Física 1 de Estudo Orientado

Elaboração da autora, 2022.

Nesse contexto, entrevistar os sujeitos em formação e seus formadores em uma escola de Ensino Fundamental I pertencente ao Complexo do Programa Escolas do Amanhã/Maré significa efetivar a parte empírica do estudo proposto.

4. Estrutura da Dissertação

O estudo se compõe por 3 capítulos, além dessa Introdução e das Considerações Finais.

O primeiro capítulo visa à discussão sobre política pública, política educacional e, dentro desta, mais especificamente, sobre as políticas de educação em tempo integral. Em uma seção separada, evidenciamos o Programa Escolas do Amanhã e também o Turno Único – programa e política dessa ampliação no município do Rio de Janeiro, trabalhando seus principais documentos normativos, elaborando uma linha do tempo para conhecer e analisar as ações, objetivos e metas do Programa. Em especial, analisamos as suas diretrizes curriculares bem como as atividades desenvolvidas na utilização do tempo e dos espaços nas escolas que o implementam e dos sujeitos atuantes no trabalho pedagógico, com o intuito de problematizar o papel da escola na apropriação de conhecimentos pelos estudantes, o que buscamos no capítulo seguinte.

O segundo capítulo, por sua vez, continua refletindo sobre a educação integral e em tempo integral, reforçando as ideias de cunho progressista e emancipador que estão presentes nessa temática de estudo, visto serem estas as que nos movem em nosso problema, especificando ainda as diferenças e as complementaridades existentes entre os conceitos de educação integral e de tempo integral, quando nosso foco se dirige à apreensão de conhecimentos e de saberes – natureza mesma do espaço escolar. Concomitantemente, busca discutir o papel da escola pública nesse contexto bem como questões relacionadas à apropriação de conhecimentos – um dos papéis dessas instituições de ensino.

O terceiro capítulo será desenvolvido a partir da pesquisa de campo, dos questionários aplicados aos docentes e da conversa realizada com alunos, a fim de que eles apontem o que identificam de relevante no ambiente escolar e na aprendizagem – enquanto apropriação de conhecimentos e de saberes – e como o conhecimento escolar poderá contribuir na construção de seu futuro. Professores também serão entrevistados na intenção de entender sua atuação na escola, e como a proposta de educação integral e(m) tempo integral se manifesta em suas atuações, de modo que seus alunos se apropriem desse conhecimento “poderoso” e emancipador. Segundo Ball, Maguire e Braun (2021), é no chão da escola que se

vivencia e se materializa a teoria, e os professores atuam como importantes agentes nesse sentido. E é essa a tônica que pretendemos utilizar em nossa pesquisa.

Sendo assim, iniciamos este trabalho contextualizando o nosso estudo e discorrendo sobre como as políticas educacionais no Brasil foram se desenhando diante dos cenários sociais e políticos do último século, bem como os impactos e transformações para a educação escolar pública, além das primeiras experiências de educação em tempo integral até o Programa Escolas do Amanhã e da Política do Turno Único, do qual falaremos mais especificamente.

1 – POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPO INTEGRAL: DE CONCEPÇÕES ÀS EXPERIÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

O formato de escola que vivenciamos passou por várias mudanças, sobretudo quando (re)definimos o espaço-tempo em que nos movíamos, até o início do século XX, direcionando-nos à estrutura espaço temporal em que nos encontramos hoje, neste começo de anos 20 do século XXI. Nosso estudo não tem como foco detalhar essas transformações ocorridas no mundo, em geral, e na sociedade brasileira, ou em sua educação escolar em particular, mas pretende, sim, trazer reflexões que as situem, procurando entender políticas e processos desenhados e desenvolvidos no Brasil, especialmente em torno da educação na escola e na perspectiva do tempo integral, na qual estabelecemos nosso objeto de investigação.

Segundo Palma (2005), as experiências de educação no Brasil caminharam não muito distantes do nascimento da escola pública, transformando-se de acordo com os contextos sociais e políticos, no decorrer dos anos. Muitas lutas marcaram o intervalo de tempo entre o início do período republicano, quando mais de 70% da população era analfabeta, segundo Nagle (1974), e o momento atual, em que há cerca de 6,6% de analfabetos, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, de 2020³.

Nesse ínterim, a educação foi passando por mudanças como, por exemplo, a ampliação do acesso à instituição escolar; o apoio governamental à compra de material didático e ao uso de transporte gratuito; a maior quantidade de anos de permanência na educação básica e o maior tempo em horas diárias na escola, entre outros fatores que foram alavancando dados por vezes positivos à educação escolar, principalmente no que tange aos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, perguntamos: Em que medida tais aspectos – principalmente aqueles que ampliaram o tempo/jornada escolar – contribuíram para a melhoria das condições do ensino, nesses espaços institucionais?

Nessa perspectiva de análise, dedicamos esse capítulo à reflexão sobre os principais eventos, documentos e leis que contribuíram para a formação da educação

³ Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua Educação, publicada em 15 de julho de 2020, no site Agência Brasil, por título: “Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever”. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>

pública no Brasil, especificamente os relacionados a experiências de educação em tempo integral que foram precursores de outros projetos, como o Programa Escolas do Amanhã, no município do Rio de Janeiro.

Na primeira seção, apresentamos um rápido panorama a respeito das políticas sociais em geral – uma vez que nosso estudo foca uma política pública dessa natureza –, problematizando questões que afetam políticas educacionais na atualidade como, por exemplo, o aspecto da focalização em detrimento da universalização.

Na última seção, investimos na apresentação do Programa Escolas do Amanhã e na política do Turno Único, presentes na realidade educacional do município do Rio de Janeiro, evidenciando aspectos como o fracasso escolar, que abre a discussão do segundo capítulo.

1.1. Políticas educacionais enquanto políticas públicas: da universalização à focalização

Para situarmos nosso entendimento sobre políticas públicas sociais e, mais especificamente, políticas educacionais, consideramos válido iniciar com um panorama mais amplo, entendendo que a política faz parte da vida em sociedade. É ela que nos possibilita viver coletivamente, apesar das diferenças sociais e culturais existentes entre os cidadãos, e consiste em “um conjunto de procedimentos formais e informais que manifestam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos” (RUA, 2009, p.4).

Dentro desta perspectiva, para Souza (2006), as políticas públicas compreendem ações estrategicamente selecionadas pelos governos e que auxiliam na garantia dos direitos aos cidadãos, incluindo destinação de verbas, bem como implementação de planos, programas e projetos. A partir do momento em que são implementadas, as políticas ficam sujeitas a acompanhamento e avaliação.

As últimas décadas, ainda segundo a autora, marcam um maior crescimento tanto nos estudos voltados à área de políticas públicas quanto ao seu desenho e aplicação, principalmente as de cunho social, e sobretudo em países em desenvolvimento e com restrição de gastos.

No Brasil, que faz parte do grupo de países em desenvolvimento e é historicamente marcado por desigualdades, as políticas sociais, enquanto políticas públicas, se tornaram instrumentos essenciais no propósito de reduzir disparidades

sociais, buscando maior qualidade de vida para os cidadãos e sendo também “destinadas a prover o exercício de direitos sociais como educação, seguridade social (saúde, previdência e assistência), habitação, etc” (RUA; ROMANINI, 2013, p.10), o que se tornou uma questão estrutural e organizacional na sociedade brasileira.

Reforçando a justificativa da ausência de recursos, as políticas sociais que deveriam, em uma perspectiva que leve em consideração a maioria da população, ser de cunho universal, têm atendido prioritariamente a camada mais pobre da população; isto é, por mais que se apresente uma certa preocupação com a criação de estratégias que amenizem os problemas sociais no Brasil, elas funcionam de forma paliativa e compensatória, não trazendo soluções a longo prazo e, portanto, mais permanentes e para todos que a ela recorrem (NETO, 2017).

Percebemos, principalmente no período após a redemocratização, o surgimento de programas destinados a auxílio moradia, transferência de renda, assistência social, entre outros. No entanto tais programas, enquanto anunciavam a promoção de políticas de bem-estar social, pautavam concomitantemente outras práticas de diminuição da atuação do Estado, acarretando poucas mudanças significativas na realidade brasileira. Presenciamos a oferta do mínimo a uma pequena parcela da população, ou seja, segundo Oliveira,

As políticas sociais no Brasil foram desenvolvidas em um contexto de muita contradição, marcado pela desigualdade no acesso e na extensão. Tais políticas, em especial aquelas de cobertura ampla, universal, tiveram um desenvolvimento tardio, se comparado ao da maioria dos países de mesmo porte econômico (...) e visam, prioritariamente, ao alívio à pobreza. Retirar da condição de miséria aqueles que sequer conseguiram alcançar as condições mínimas de sobrevivência. (OLIVEIRA, 2005, p.32)

Mesmo que levemos em consideração a necessidade premente daqueles que não possuem as condições mínimas de sobrevivência, bem como o alcance emergencial do “alívio à pobreza”, não podemos deixar de lembrar que tal perspectiva segue a ótica do modelo neoliberal⁴, no qual a economia se desenvolve sem considerar as consequências sociais e no qual o foco se concentra na regulação pelo mercado e não na preocupação com as garantias sociais, isto é, as políticas sociais

⁴ Para Frigotto (2009), o modelo neoliberal preconiza uma menor intervenção do Estado em suas funções de atendimento aos direitos sociais, no qual ele se desfaz daquilo que é sua obrigação, estando preposto no mercado.

são voltadas para reparar impactos, tendo assim um caráter focal, e não universal (ALMEIDA, 2011).

Observa-se também que as políticas educacionais (compreendidas entre as políticas sociais), visam assegurar a educação como um direito, regulamentadas na forma de planos, leis e diretrizes, programas e projetos, na intenção de promover não apenas o acesso, mas também a permanência do estudante no espaço escolar. Nessa perspectiva, entendemos que a história da educação brasileira vem sendo marcada nos últimos 30 anos por muitas mudanças que partem da estrutura social mencionada anteriormente, ou seja, são direcionadas a mitigar os altos índices de exclusão escolar e analfabetismo, porém como uma forma de administrar e aliviar a pobreza que envolve os mais necessitados. Assim temos presenciado a formulação e implementação de muitos programas no campo educacional que, no entanto, como nas políticas sociais em geral, têm dado maior visibilidade a propostas focalizadas em detrimento das universais.

De acordo com Oliveira (2005), tal fato se deve ao modelo de reforma educacional em curso, desde o início dos anos 1990, que leva em consideração o já citado modelo neoliberal – em que os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia assumem posição privilegiada, importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas. Em outros termos, apesar de o governo investir em programas e propostas que objetivam à diminuição da evasão escolar, erradicação do analfabetismo, e melhores condições e acesso à educação, ainda presenciamos números insatisfatórios em relação à aprendizagem de crianças e jovens em fase escolar, pois a maioria dos alunos estão inseridos no grupo de cidadãos que vivem em extrema pobreza e vulnerabilidade social (DUARTE, 2011).

Estamos entre os países mais desiguais do mundo, e isso se reflete de forma explícita na educação. Uma pesquisa realizada em 2019 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), mostra que o Brasil apresenta um dos maiores índices de desigualdade social do mundo, ocupando a 7ª posição nesse ranking e perdendo apenas para países africanos. Associando essa realidade ao campo escolar educacional, com o desenrolar da pandemia de COVID-19⁵, presenciamos que o abismo que separa os alunos de escolas públicas dos que têm

⁵ A pandemia de Covid-19 teve início em dezembro 2019 na China, chegando ao Brasil em março de 2020, promovendo um conjunto de transformações na rotina de instituições educacionais, com suspensão das aulas, e estabelecimento do ensino remoto, em condições desiguais de acesso.

melhores condições financeiras, sociais e escolares se tornou cada vez maior. Questões socioestruturais, como falta de acesso à internet, dificuldades em acessar materiais publicados pelas escolas em ambiente virtual, falta de recursos de diversas ordens e natureza, foram agravadas por conta da pandemia e foram cada vez mais se complexificando.

Traçado este rápido panorama, perguntamo-nos como as políticas educacionais, diante do histórico educacional presente nos últimos anos e dos acontecimentos que mencionamos anteriormente irão, por meio dos seus programas, mitigar tantas perdas sociais e educacionais da população mais vulnerável. Seria a educação integral e(m) tempo integral um caminho possível para tal intento?

1.2. Políticas de educação escolar em tempo integral no Brasil: universalizando/focalizando o quê?

Para iniciarmos nossas reflexões acerca desse tópico, é importante deixar claro o que entendemos por educação integral e educação em tempo integral, dois conceitos que, muitas vezes, se confundem nas produções sobre essa temática.

A educação integral, mesmo que tenha o tempo ampliado como seu facilitador, independe dele, pois pode ocorrer em uma unidade escolar de tempo parcial. Mauricio (2009), entre outros pesquisadores da temática, define-a como a educação que reconhece a pessoa como um todo, e essa integralidade se dá através de atividades e linguagens diversas, nas quais o desenvolvimento dos aspectos físico, estético, ético, social, cognitivo e afetivo ocorre de forma conjunta. Nessa perspectiva, Cavaliere (2002) considera como uma das bases da educação integral conceber os educandos como indivíduos multidimensionais.

Já Coelho e Hora (2009), mesmo convergindo para a direção apresentada por Maurício (2009), buscam compreender a educação integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora, em que o aluno tenha acesso a uma educação que inclua em suas atividades escolares não somente os conhecimentos gerais inerentes à formação escolar, mas também a cultura, as artes, saúde, esportes e trabalho, dentro de uma perspectiva que problematize esses aspectos na sociedade, evidenciando conflitos e questões de forma a encaminhá-lo para uma percepção mais aguda da realidade. Em outras palavras, a educação integral se capilariza pelas várias situações

de vida por que passam os sujeitos, em sua trajetória na(s) sociedade(s) em que vive(m) – incluindo aí suas passagens por instituições escolares (PARENTE,2021)

Como vimos, estudiosos vêm reforçando o argumento que trouxemos no parágrafo anterior. Tal situação se deve ao fato de que, em termos gerais, educação integral é compreendida como formação integral do indivíduo, envolvendo aspectos cognitivos, sociais, psicológicos, físicos, estéticos e valores, o que não necessariamente ocorre somente no tempo integral escolar.

Já a educação escolar em tempo integral configura-se como uma ampliação do horário/jornada das escolas. Portanto há a possibilidade de ser oferecido o tempo integral sem se estar ofertando, de fato, uma educação integral. Nessa perspectiva, conforme nos lembra Coelho (2009), a educação em tempo integral – no espaço escolar – é muitas vezes percebida como educação integral, o que pode acarretar, além de um equívoco conceitual e teórico, também uma forma de “conformar” a sociedade, minimizando as lutas sociais por uma educação integral mais emancipadora, que nem sempre é encontrada nas práticas e cotidiano das escolas que funcionam com a jornada ampliada.

Nas propagandas políticas, a oferta da educação integral aparece constantemente como “carro chefe” das campanhas e é trazida à tona por correntes político-ideológicas diferenciadas. A perspectiva apresentada contemporaneamente, em geral, se concentra na criança/estudante que ficará em um período integral na escola, com acesso a atividades diversas, alimentação e lazer, além da promessa de manter as que se encontram em situação de vulnerabilidade social por mais tempo na escola, afastadas das situações de risco.

Nesses casos, a educação integral é notoriamente acoplada ao conceito de educação escolar em tempo integral, na maioria dos casos pontificando uma prática de cunho assistencialista, pois não há uma mudança na estrutura das escolas, por exemplo, ou a inclusão de atividades que possam, de fato, contribuir para a formação mais completa dos alunos. Como argumenta Cavaliere (2007), há escolas públicas que ampliaram o tempo escolar, mas são um espaço voltado apenas para acolher alunos desprivilegiados, substituindo a ausência da família e tornando mais relevante o preenchimento do tempo e a socialização primária do aluno do que os conhecimentos e saberes de que ele pode apropriar-se nesse espaço, foco de nosso estudo.

Em entrevista ao Jornal Universidade, em 2017⁶, Jaqueline Moll, professora da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), ressalta, nessa direção, que não adianta ampliar o tempo, se forem repetidos os mesmos métodos de ensino:

(...) isso é fazer mais do mesmo. Tampouco criar atividades em contratuais, ou seja, desenvolver exercícios à parte das aulas. É realmente pensar e aplicar uma reestruturação que rompa com o esquema engessado de períodos de 40 e tantos minutos em que o professor entra na sala, passa a matéria, sai, aplica uma prova final e pronto. Não deveriam ser os alunos a se adaptarem a um sistema inflexível de avaliação, pois a diversidade se encontra no lado humano. A estrutura de aprendizagem, portanto, é que precisaria estar pronta para receber uma grande variedade de educandos e suas particularidades. (MOLL, 2017, p.1)

Todavia, como evidenciamos no início desta seção, o tempo ampliado pode se tornar um facilitador para a promoção da educação integral, quando o aumento da jornada escolar é pensado com atividades que possam desenvolver o potencial de aprendizagem(ns) do aluno. A esse respeito, Paro afirma que:

Da perspectiva de uma educação integral, a pergunta que se faz é se vale a pena ampliarmos o tempo dessa escola que está aí... é preciso investir num conceito de educação integral que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. Dessa forma nem precisará levantar a bandeira do tempo integral porque, para fazer-se a educação integral, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta. (PARO, 2009, p. 19)

Ora, quando Paro nos traz essa argumentação, é possível inferir que “investir num conceito de educação integral” pressupõe pensar em um projeto de sociedade e de educação que contemple “a integralidade do ato de educar” por meio de atividades variadas e, ao mesmo tempo, instigantes, no sentido de trazer o estudante para o centro dos conhecimentos e saberes que, em última instância, compõem a intencionalidade do ato de educar na escola.

Pensando nas políticas e programas dessa natureza que vêm sendo capilarizadas pelo país afora, podemos afirmar que as experiências de educação escolar em tempo integral, tanto as municipais quanto as estaduais e federais, têm perseguido esta tendência?

Nesse sentido, acreditamos que é relevante traçar um breve relato, para melhor compreendermos as políticas de educação escolar e(m) tempo integral que se fizeram

⁶ Matéria: Jaqueline Moll e a Educação Integral. Jornal da Universidade -Secretaria de comunicação Social UFRGS. 10 de março de 2017. Disponível em : <https://www.ufrgs.br/ciencia/jaqueline-moll-e-a-educacao-integral/>. Acesso em Maio/2022.

presentes e significativas no Brasil, principalmente no período compreendido entre a última década do século XX e os dois primeiros decênios do século XXI. Para tanto, se faz necessário retroceder até a década de 1920, em que foram movimentadas as primeiras experiências em torno de uma educação formal pública, antecedendo e influenciando políticas dessa natureza.

Em 1920, a educação brasileira estava a cargo de estados e municípios, de acordo com a Constituição de 1891 (BRASIL, 1981). A taxa de analfabetismo compreendia mais de 70% da população brasileira e uma parte mínima tinha acesso à escolarização, majoritariamente filhos de empresários emergentes da época (NAGLE, 1972). Os ideais liberais europeus; a necessidade da reestruturação da força de trabalho, baseada no modo de produção capitalista; o crescimento do setor industrial, mesmo que lento em relação a outros países; o aumento da urbanização; entre outros fatores, demandaram que a educação formal passasse por transformações necessárias à nova realidade da sociedade que se foi construindo, dentro desse modelo econômico de produção (PATTO, 2015).

Nesse contexto, as discussões em torno de uma sociedade mais igualitária e justa passam, então, a fazer parte de movimentos de educadores e intelectuais, ainda na década de 1920, encorajados pelo movimento educacional da Escola Nova⁷, desenvolvido em países europeus e nos Estados Unidos. Segundo Patto (2015), diante da realidade política do país à época, essas reformas não resultaram em mudanças imediatas no panorama educacional brasileiro, mas foram propulsoras de outras transformações na educação escolar, nos anos subsequentes, influenciando assim um dos maiores movimentos em prol da educação, que foi a Escola Nova, capitaneada no país pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932.

Esse documento reivindica a criação um sistema de educação que atenda, de fato, às reais necessidades brasileiras, além de uma escola pública garantida a toda a população, direcionada à diminuição das diferenças sociais e valorizando as aptidões individuais de cada aluno.

⁷ Movimento Educacional também conhecido como Escola Ativa ou Escola Progressista, nascido no final do século XIX, e que trouxe conceitos inovadores para a educação. Não teve um fundador, mas vários educadores participantes. Estabelecia uma nova compreensão e um novo olhar para as necessidades das crianças e questionava a escola tradicional. Visava a mudança de mentalidade das práticas educativas, baseada em estudos da Biologia e Psicologia. Os educadores que apoiavam as ideias da Escola Nova entendiam que a educação podia ser a responsável por educar os indivíduos e inseri-los na sociedade.

Posterior ao Manifesto, mas motivado e inspirado por ele, de acordo com Shiroma (2000), a Constituição Federal de 1934, promulgada no primeiro período da Era Vargas, destina o capítulo II à educação e à cultura, garantindo pela primeira vez que a educação seja ministrada pela família e pelos poderes públicos, além de ser mencionado o ensino primário gratuito, com presença obrigatória e extensiva aos adultos. Já em 1937, com a implantação do Estado Novo e uma nova Constituição, o Estado passa a ter um papel menor em relação à educação, sendo sua responsabilidade ofertá-la para aqueles que não tinham condições de nela permanecerem. De acordo com Shiroma (2000), a preocupação do governo, nesse momento histórico, era diminuir as diferenças sociais e combater a “subversão ideológica”; para isso o ensino profissional passa a ser sua principal obrigação, direcionando-o às classes menos favorecidas.

Com o final do período ditatorial do Estado Novo, é promulgada uma nova Constituição, evidenciando um olhar mais atento para a educação, estabelecendo-a como direito de todos, garantida pelos poderes públicos em todos os níveis, da mesma forma que à iniciativa privada. Conforme Shiroma (2000), começou a ser debatida em nível nacional, subsequente à nova Constituição, uma reforma geral na educação, resultando posteriormente na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada somente em 1961 (Lei nº 4024/61).

Dentro desse período, mudanças voltadas para a educação formal no Brasil vão se efetivando. Um dos precursores e defensor da escola pública, Anísio Teixeira implementa em 1953, na cidade de Salvador, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a primeira experiência efetiva em educação pública de tempo integral de que se tem notícia, no Brasil republicano.

Ao situar o Centro Educacional em um bairro pobre de Salvador, Anísio Teixeira defendia não somente que a escola fosse pública e de qualidade, mas também que pudesse alcançar a todos, podendo formar a criança para a vida em sociedade, profissional e intelectualmente. Essa escola deveria instruir e contribuir para que o aluno pudesse construir seu conhecimento. Conforme afirma Coelho:

No Brasil, podemos dizer que foi com Anísio Teixeira, na década de 50, que se iniciaram as primeiras tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, consubstanciada em uma formação completa. (COELHO, 2009, p. 90).

Nesse contexto, para Teixeira, o ideal era que o aluno pudesse permanecer no ambiente escolar durante todo o dia, tendo acesso a atividades curriculares que incluíam práticas corporais, artísticas e sociais. As atividades escolares no Centro Educacional Carneiro Ribeiro⁸ aconteciam no espaço denominado Escola-classe em um turno, e as atividades diversificadas eram desenvolvidas na Escola-parque, no turno contrário, ou no que atualmente conhecemos como contraturno (COELHO, 2009).

Posteriormente, na década de 1980, período de transição entre a ditadura e a redemocratização do país, tivemos no estado do Rio de Janeiro um programa emblemático de educação em tempo integral - os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) -, criados por Darcy Ribeiro, nos dois governos de Leonel Brizola, entre 1983 e 1986 e entre 1991 e 1994.

Nesse período, foram construídos aproximadamente 500 prédios, projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer e cujo projeto pedagógico, com tempo escolar ampliado, incorporava questões que se fundamentavam em uma proposta ao mesmo tempo liberal e progressista (Portilho, 2006) e em que o conhecimento escolar era reconhecido como aspecto interveniente de emancipação dos estudantes naquele espaço institucional.

Diferentemente do Centro Educacional idealizado por Anísio Teixeira, que continha dois espaços diferenciados para a realização das atividades formais e das extraescolares, os CIEPs foram organizados para que as atividades acontecessem concomitantemente, no mesmo local. Portanto podemos dizer que esses espaços escolares se diferenciavam das escolas públicas regulares pela formação que era trabalhada com os estudantes; pela proteção social aos alunos, em termos diferenciados da experiência anisiana; pela proposta pedagógica, que incluía estudo dirigido, esportes, animação cultural, além da formação e condições de trabalho de boa parte dos professores, que também trabalhavam em tempo integral (CAVALIERE e COELHO, 2013).

De acordo com as pesquisadoras Cavaliere e Coelho (2003), alguns problemas foram se materializando no curso dos CIEPs, entre eles a não reprovação dos alunos

⁸ Também conhecido como Escola Parque de Salvador, com proposta de educação em tempo integral e profissionalizante para as populações mais carentes. A proposta inicial era de serem feitos 8 centros semelhantes a este, porém Anísio Teixeira acabou se afastando da vida política e o projeto não teve seguimento nos governos posteriores.

nos 5 primeiros anos de alfabetização, o que criou uma imagem de “escolas fracas” e de “escolas para crianças que não tinham cuidados familiares”.

Fruto de críticas infundadas ou não, após o fim do governo de Leonel Brizola, os CIEPs passaram por problemas para manter a continuidade de sua proposta inicial, como a manutenção dos prédios, a ausência de professores para manter o horário integral e, ainda, a falta de alimentação para que os alunos permanecessem no espaço escolar durante esse tempo ampliado (CAVALIERE e COELHO, 2003).

É importante lembrar que, após o término do regime militar (1964-1985), em 1988, é aprovada uma nova Constituição Federal, marcando a volta do regime democrático. Além da defesa do direito à educação a todos os cidadãos, a nova CF, diferentemente das anteriores, traz a gratuidade também para todos, não só aqueles que não tivessem condições de arcar com os estudos; além de enfatizar a obrigação de o Estado oferecer vagas a toda a educação básica, que compreende da educação infantil ao ensino médio⁹.

Dando prosseguimento às experiências em educação em tempo integral, em nível nacional, já na década de 90 – e sob a vigência da Constituição de 1988 –, durante o governo do presidente Fernando Collor de Melo, foram instituídos os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), inspirados nos CIEPs, também com o objetivo de atender crianças e adolescentes com ensino fundamental em tempo integral e assistência social, médica, lazer, além de iniciação à vida profissional. Após o final do governo Collor, os CIACs passaram a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) e tiveram um breve tempo de continuidade, durante o curto mandato de Itamar Franco.

Na sequência de eventos, documentos e leis que ratificaram a formação da educação pública brasileira – especificamente no tocante a questões que, de algum modo, afetaram as políticas de educação em tempo integral, e efetivando um importante marco na educação brasileira –, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, estabeleceu a educação em tempo integral como um meio de se alcançar uma educação de qualidade. Nos artigos 34 e 87 da LDBEN (BRASIL, 1996),

⁹ Reportagem revista Nova Escola: Como a Constituição de 1988 mudou a educação faz um balanço sobre as mudanças no campo da educação nas constituições de 1934, 1946 e a atual. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12660/como-a-constituicao-de-1988-mudou-a-educacao>

ficou regulamentado que o aluno permaneceria na escola no mínimo por 4 horas, prevendo o progressivo aumento de carga horaria no ensino fundamental.

Na perspectiva trazida por essa regulamentação do tempo integral na LDBEN (BRASIL,1996), no decorrer dos anos – e diante de diferenciados programas, projetos, leis e resoluções – alguns governos estaduais e municipais tentaram implementar educação escolar em tempo integral como política pública de Estado.¹⁰ Posteriormente, essa lei federal foi sendo revista e ampliada, inserindo alguns avanços em termos gerais e que incidem, também, sobre a educação em tempo integral, como destacamos no quadro a seguir:

Quadro 4 – Avanços da LDBEN/1996 em relação à educação básica e que incidem sobre a educação em tempo integral

	Avanços LDBEN	
Educação Infantil	Incluído o capítulo III no artigo 31, o atendimento mínimo de 4 horas para o turno parcial e de 7 horas para o turno integral.	Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.
Ensino Médio	Ampliação de 800 horas para 1400 horas anuais, a ser alcançada progressivamente pelos sistemas de ensino.	Lei nº 13.415/2017

Organizado pela autora com informações das ampliações na LDBEN (BRASIL, 1996)

A partir do estabelecido na LDBEN (BRASIL, 1996), e de forma gradativa, lenta e sem direcionamento, a educação em tempo integral passou a fazer parte das discussões e pautas dos governos federais que se sucederam.

¹⁰ Podemos citar entre essas experiências/propostas e programas, a criação do Projeto de Educação Integrada em período integral da rede municipal de ensino de Curitiba, em 1987, que visava à diminuição da evasão e melhorias na qualidade do ensino ofertado. Inicialmente o projeto contava com 4 escolas e posteriormente entre 1989 e 1992 com a adaptação de mais 29 escolas, denominadas como Centros de Educação Integral (CEIs), com prédios anexos para melhor realização das atividades de Cultura Corporal, Cultura Artística, Cultura das Mídias, Cultura Ecológica e Biblioteca.

As unidades dos CEIs funcionam até hoje, porém algumas atendem em horário parcial. Curitiba atualmente atende em horário integral também através das Unidades de Educação Integral (UEIs). Informações através da dissertação de Bernadete Kurek: A organização da educação em tempo integral da RME de Curitiba: endereçamentos para a prática educativa do acompanhamento pedagógico em matemática. Disponível em: educacaotempointegralmatematica.pdf (utfpr.edu.br)

Na cidade de São Paulo, foram inaugurados na gestão de Marta Suplicy, em 2002, os Centros Educacionais Unificados (CEUs), mais uma importante investida em relação à educação em tempo integral. A proposta não era só uma educação em tempo integral, mas uma educação integral, que atendesse os alunos com atividades escolares, artes, teatro e música, distribuídas ao longo do dia. Atualmente, de acordo com o Plano de Metas da cidade de São Paulo (2021-2024), serão construídos 12 novos CEUs, para ampliar o atendimento a mais alunos. Informações através dos sites: [CEU - Home](http://CEU-Home) (prefeitura.sp.gov.br) e [programa de metas 2021-2024 versao-inicial.pdf](http://programa.de.metas.2021-2024.versao-inicial.pdf) (prefeitura.sp.gov.br)

Vejamos que nessa regulamentação, a palavra integral, atualmente, é citada cinco vezes, sendo por duas vezes relacionada ao trabalho docente e nas outras três, aos processos formativos: desenvolvimento integral da criança na educação infantil; ensino fundamental progressivamente integral, a critério dos sistemas de ensino; progressiva transformação das escolas urbanas e rurais de ensino fundamental em escolas de tempo integral. Diante da marginalidade do tema na LDBEN, convém lembrar que essa lei foi objeto de intensas disputas sobre direção da política educativa, o que resultou em uma lei minimalista, genérica em diversos aspectos e alinhada aos interesses do mercado, em detrimento da potencialização da educação pública (SAVIANI, 1997). Isso pode ser percebido também no que diz respeito à educação integral e ao tempo integral, conforme vimos apontando.

No período compreendido entre os anos de 2001 e 2014, contamos com três documentos federais que foram significativos para a nossa reflexão: (i) o PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001); (ii) o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007) e (iii) o PNE que se encontra em vigência (BRASIL, 2014).

O Plano Nacional de Educação (PNE) é o documento oficial, elaborado pelo governo federal, que tem como objetivo estabelecer metas para o desenvolvimento da educação no Brasil. É um plano decenal e sua primeira edição compreendeu o período de 2001 a 2010; o PNE vigente compreende o período de 2014 a 2024.

Entre os objetivos propostos para o primeiro PNE estão: a universalização do acesso à educação, a melhoria da qualidade do ensino, a valorização dos profissionais da educação e a inclusão de grupos vulneráveis. Nessa direção, Moll afirma:

Constitui parte desse desafio a desnaturalização do fracasso escolar, ainda fortemente expresso em intermináveis reprovações, repetências e saídas extemporâneas da escola. Esses desafios apresentam-se como tarefas históricas, que se impõem aos responsáveis pela construção de uma sociedade democrática e republicana, na qual todos possam viver com dignidade. (MOLL, 2014, p. 372)

O PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001) traz, como prioridade, o atendimento em tempo integral a crianças de camadas sociais mais necessitadas. Em sua meta 21, propõe-se ampliar progressivamente a jornada escolar, visando expandir a escola de tempo integral e passando a abranger um período de, pelo menos, sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente para esse atendimento. Observa-se nesse documento que não foi definida a quantidade de

escolas que seriam implementadas nesse formato, deixando em aberto a questão da universalização *versus* focalização da proposta, já abordada na primeira seção deste capítulo.

No entanto o PNE que se encontra em vigência (BRASIL, 2014) traz, entre as metas estabelecidas para serem cumpridas no período de 2014 a 2024, a de número 6, que define que a educação em tempo integral deve ser ofertada em 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. Tal meta se subdivide em 9 estratégias de ação e, entre elas, destacamos:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

Nossos destaques levam em consideração essas duas metas que se adequam, mais especificamente, ao nosso estudo, isto é, que dizem respeito às atividades que, diversificadas, podem ser desenvolvidas em um tempo ampliado na escola (ou em local sob sua responsabilidade), assim como também à jornada docente – a acontecer, progressivamente, em uma única instituição escolar. Também é relevante a meta que se preocupa com a reestruturação dos espaços escolares, uma vez que tal medida (e os equipamentos que serão adquiridos) podem auxiliar na construção de práticas e trabalhos pedagógicos mais lúdicos, instigantes e propiciadores de problematizações mais criativas do que as que, em geral, acontecem em salas de aula tradicionais.

A ampliação do tempo prevista nos dois PNEs, assim como as demais metas por eles discutidas, em favor de ampliação da educação em tempo integral, faz-nos refletir sobre os avanços e retrocessos quanto à meta nos últimos 10 anos, nas escolas públicas do país.

De acordo com o relatório de monitoramento de metas do PNE de 2022, que apresenta a evolução da educação em tempo integral no Brasil entre os anos de 2014-2021, houve retrocesso entre os alunos matriculados em tempo integral. Em 2014, o país tinha 17,6% dos alunos matriculados em tempo integral no país, ao passo que esse percentual caiu para 15,1% no ano de 2021. (BRASIL, 2022).

A tabela abaixo apresenta um comparativo entre os anos de 2014 e 2021, no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro, em que podemos verificar que, além de não avançar, a política de tempo integral ainda retrocedeu.

Quadro 5 – Comparativo da educação em tempo integral no Brasil e no estado do Rio de Janeiro entre 2014 e 2021.

Alunos de Educação em Tempo Integral	2014			2021		
	Público ETI	Alunos ETI	Porcentagem	Público ETI	Alunos ETI	Porcentagem
Brasil	36.787.081	6.489.873	17,6%	35.340.058	5.344.622	15,1%
Rio de Janeiro	2.321.098	463.712	20,0%	2.245.756	392.165	17,5%

Elaborado pela autora com os dados do 4º ciclo de monitoramento das metas do PNE relacionado a 6ª meta - oferecer educação em tempo integral de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.

Além do exposto na tabela acima, o relatório sinaliza ainda para o atraso nacional na implementação do turno integral. O país chega ao ano 2021 com apenas 22,4% das escolas com educação em tempo integral, o que faz que os últimos três anos sejam sufocados nessa implementação. Há ainda desigualdades regionais históricas que precisam ser superadas, pois as áreas urbanas apresentaram maior percentual de atendimento em tempo integral em relação a zonas rurais. Por fim, apesar de pequeno, o percentual verificado em educação em tempo integral foi alavancado pela expansão da rede federal de educação, ficando estados e, principalmente, municípios em posição muito inferior. Disso resulta que a etapa que menos foi atendida de modo integral foi o ensino fundamental (BRASIL, 2022).

Com relação à expansão da educação em tempo integral no município do Rio de Janeiro, de acordo com a Lei nº 5225 de 2010 (RIO DE JANEIRO, 2010), a meta era que até 2021 todos os alunos estudassem nessa modalidade, contudo chegamos ao ano de 2023 com apenas 37,63% matriculados em tempo integral. A meta foi,

então, replanejada para que em 2030 todos os alunos do município estejam em horário integral (RIO DE JANEIRO, 2023).

Além dos esforços na busca dos objetivos quantitativos, é importante verificar as questões qualitativas, ou seja, como tem sido a ampliação do tempo para esses 37,63 % de alunos incluídos no turno integral? É preciso que essa ampliação se dê a partir da construção de uma escola confortável, com espaços diversos para atividades de pesquisa, cultura, arte, atividades esportivas e com acesso à internet e a recursos tecnológicos, além de ampliação de tempo de planejamento para os professores, composição de equipe multidisciplinar, material de trabalho, atendimento educacional especializado, integração com a comunidade e com os equipamentos sociais do território. Enfim, faz-se urgente entendermos que não se trata apenas de ampliação de tempo, como já temos mostrado neste trabalho.

Saindo do plano dos documentos legais e nos dirigindo aos programas e projetos de ampliação da jornada escolar do início do século XXI, em nível nacional, o Programa Mais Educação (PME), instituído através da Normativa Interministerial N° 17/2007 (BRASIL, 2007), marcou esse processo de ampliação do tempo integral. Contando com uma visão intersetorial, em que a articulação de projetos e programas do governo federal se faz presente e, ainda, com práticas curriculares das escolas das redes públicas, socializando saberes, métodos, processos e conteúdos educativos, o PME foi implementado

[...] por meio do apoio à realização, 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, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (PMED, 2007. p1)

Vale ressaltar que o Programa Mais Educação foi um dos eixos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado pelo Ministério da Educação (MEC) também em 2007, que buscou integrar diversos programas educacionais que envolviam etapas e níveis de modalidades da educação escolar, visando à redução das desigualdades relativas às oportunidades educacionais. O PDE foi lançado em

conjunto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007)¹¹.

O PME, como citado acima, foi um marco legal, orientando possibilidades de novas práticas curriculares, reorganização dos ambientes escolares e expansão dos territórios educativos, além da necessidade de se pensar a organização dos tempos na escola, para as unidades escolares que faziam a adesão ao Programa (SANTOS, 2014).

Contudo o PME foi, ao longo do período em que ocorreu sua implantação e implementação, tão somente uma política focal, pois apenas alguns alunos de cada escola eram contemplados nas atividades, além de ser um programa destinado exclusivamente a escolas públicas que apresentavam baixo IDEB e que se encontravam inseridas em contextos de conflito e vulnerabilidade, além de outras características que desencadearam sua descontinuidade, como a atuação deicineiros voluntários ou a baixa remuneração nas atividades de contraturno, bem como a utilização de espaços parceiros, por falta de ambientes próprios dentro das escolas. (FÉLIX; BERNARDO, 2023)

O PME vigorou entre os anos de 2007 e 2016, sendo substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), criado pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016). O PNME tinha como foco a melhoria na aprendizagem de língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, a partir dos indicadores de desempenho da educação básica.

Apesar de haver divergências quanto à sua natureza e, também, quanto a algumas linhas de ação, o PME e o PNME – cujo período de vigência compreendeu os anos de 2016 a 2019 – foram propostas direcionadas à ampliação do tempo escolar e seus objetivos incluíam melhorias na qualidade da educação, via melhoria da aprendizagem em geral, e da leitura em particular.

Embora os dois programas tenham sido instituídos em governos diferentes, a análise deles nos possibilitam inferir que, – como vimos na primeira seção – a partir do momento em que há mudanças políticas, as políticas públicas e os programas a elas relacionados, oriundos de governos anteriores, em geral acabam por ficar pelo

¹¹ Estabelecido pelo Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Todos Pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal, e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira com a finalidade de mobilização social através da melhoria da qualidade da educação básica.

meio do caminho, ou seja, são descontinuados. Via de regra, constatamos que planos e programas que tinham como proposta inicial incluir os alunos por meio de uma aprendizagem mais efetiva acabam, muitas vezes, os excluindo do acesso e permanência anteriormente conquistados.

Perante o exposto, fazem-se necessárias políticas públicas educacionais que objetivem mudanças, oferecendo condições concretas e não temporárias de acesso, permanência e de qualidade, para que os estudantes possam ter a chance de serem escolarizados, no sentido de ampliarem sua formação, independentemente dos grupos sociais de que façam parte.

Após essa reflexão sobre as concepções de educação integral e de tempo integral, bem como a apresentação de projetos e programas que materializaram a política de educação em tempo integral em solo nacional, vamos deter-nos na ampliação da jornada escolar que vem acontecendo, desde os anos 2000, no município do Rio de Janeiro, e no contexto que nos leva ao foco de nosso estudo.

1.3. Ampliação da jornada escolar para o tempo integral enquanto política pública municipal: As Escolas do Amanhã, o Turno Único e o “combate” ao fracasso escolar no Rio de Janeiro

Como pudemos perceber, no tópico anterior, o século passado foi marcado por experiências de programas e projetos voltados ao aumento da jornada escolar, com intenção de melhorar a qualidade da educação pública no Brasil, e oportunizar maior acesso à educação de crianças, jovens e adultos. A experiência de Anísio Teixeira em Salvador abriu caminho para que outras pudessem ser desenvolvidas em outros estados e municípios do país.

Passados mais de 20 anos da primeira experiência de tempo integral com os CIEPs, o município do Rio de Janeiro, no início do século XXI, incentivado por projetos e programas voltados ao aumento da jornada e diante de documentos internacionais e nacionais que previam a ampliação do horário escolar, reintroduziu ações para promover uma política de educação em tempo integral.

Levando em consideração o recorte de nosso estudo, temos que o primeiro movimento nesse sentido se iniciou a partir do projeto de lei nº 1376/2007,¹² do

¹² Projeto de lei nº 1376/2007, dispõe sobre a implantação do turno único oito horas no ensino público fundamental nas escolas da rede pública municipal. Disponível em:

vereador Jorge Felipe¹³ quando o município era governado por Cesar Maia¹⁴. Tal documento estabelecia o turno integral de 8 horas para todas as escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, de forma progressiva e a ser alcançado em um período de 10 anos; portanto, até o ano de 2017.

Entre o projeto de lei de 2007 e a implementação da Política de Turno Único em 2010, ainda sob o governo de César Maia, o Plano Municipal de Educação (PME) foi aprovado, Lei nº4866/2008 (RIO DE JANEIRO, 2008), em consonância com o PNE, estabelecendo metas e objetivos para os 10 anos seguintes (2008-2018). Entre essas metas, encontramos a de ampliar progressivamente o atendimento em tempo integral para alunos da educação infantil e do ensino fundamental.

Verificamos, assim, que essas duas primeiras investidas retratam movimentos do poder público no sentido de atender a uma demanda e, nesse sentido, regulamentar a ampliação de jornada na capital fluminense por meio da criação (e aprovação) de projetos de lei que consolidassem propostas de interesse municipal para a educação.

Em 2009, Eduardo Paes¹⁵, ao assumir seu mandato, convidou para chefiar a secretaria municipal de educação a economista Cláudia Costin, que até então não havia ocupado um lugar de gestão na educação pública. Costin propôs, ao ocupar o cargo, novas estratégias de “recuperação” para a educação da cidade, com um olhar direcionado a metas e resultados, baseado em visão menos progressista.

Podemos dizer se buscava, na educação municipal, também pôr um fim na “aprovação automática”, termo que era erroneamente associado à organização escolar em ciclos¹⁶, que fora implementada pelo governo anterior.

Neves (2018) fez um balanço sobre o ingresso da secretária no município e de sua administração, que não foi muito bem aceita aos olhos dos professores e funcionários envolvidos com a educação, à época. Era necessário “realfabetizar” os

<http://aplicnt.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro0711.nsf/f4b46b3cdbba990083256cc900746cf6/7a34652dccbd4524032576a20074f590?OpenDocument>

¹³ Vereador eleito em 2004 pelo Partido da Frente Liberal (PFL), à época.

¹⁴ Prefeito reeleito em 2004 pelo Partido da Frente Liberal (PFL), à época.

¹⁵ Eleito pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) em 2008

¹⁶ Organização escolar em Ciclos de aprendizagem: Ciclo 1 - 1º a 3º ano ensino fundamental, Ciclo 2 – 4º e 5º ano ensino fundamental, Ciclo 3 - 6º e 7º ano ensino fundamental, Ciclo 4 – 8º e 9º ano ensino fundamental.

alunos, na visão da nova gestora, sendo imprescindível montar um sistema de reforço escolar capaz de reduzir as disparidades encontradas entre os estudantes.

É percebido, com a nova gestão do município, que iria governar entre 2009-2012, um certo clima de tensão, tendo em vista muitas mudanças a serem realizadas pelo novo prefeito e pela secretária de educação.

A primeira ação para identificar os problemas relacionados à aprendizagem dos alunos e ao nível de alfabetização foi aplicar uma revisão de conteúdos, provas e exames nas áreas de língua portuguesa e matemática aos estudantes da rede. Foi diagnosticado que 14% dos alunos dos 4º, 5º e 6º anos que fizeram as provas de língua portuguesa foram classificados como analfabetos funcionais, estudantes que apenas sabem ler e escrever o próprio nome (SOUZA, 2015).

Com base nesses dados, foram estabelecidas novas metas para os anos seguintes no município, entre elas:

obter uma nota média (entre as escolas públicas municipais) igual ou superior a 5,1 para os anos iniciais e a 4,3 para os anos finais no IDEB em 2011; criar 30.000 novas vagas em creches públicas ou conveniadas até 2012; criar 10.000 novas vagas em pré-escolas públicas até 2012; garantir que pelo menos 95% das crianças com 7 anos de idade, ao final do ano de 2012, estejam alfabetizadas; reduzir para menos de 5% a taxa de analfabetismo funcional entre os alunos do 4º ao 6º ano em 2012. (PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2009 - 2012, p. 47)

Para se alcançar sucesso através do planejamento estratégico apresentado, seriam necessárias ações que ultrapassariam os recursos estruturais e de pessoal da prefeitura. Segundo Neves (2018)

Uma constatação era a ausência, na secretaria, de metodologia e conhecimentos para formatar um sistema de reforço em larga escala. Então, sobravam duas alternativas: deixar que as escolas agissem com total autonomia ou buscar uma instituição externa capacitada para resolver o problema do todo e dar unidade à empreitada. Ganhou a última. (NEVES, 2018. p.7)

Contextualizar as ações educacionais que ocorreram concomitantemente ao programa objeto deste estudo nos faz entender as inquietações em torno do novo governo, e dos profissionais atuantes, diante de propostas novas de trabalho. O município passa a “cobrar” parte das metas impostas aos professores no sentido de alfabetizar alunos, em um curto espaço de tempo, nivelando-os por anos/série, buscando estratégias que, por muitas vezes, se assemelham às do mercado, tratando-os como números e não como pessoas/alunos em processo de

aprendizagem. Tal situação passa a gerar crises no meio dos educadores que tem por ideal ensinar alunos a aprenderem de forma crítica, que sabem que vários fatores que podem influenciar ou não na aprendizagem e que eles independem dos critérios quantitativos.

A prefeitura, a fim de dirimir as desigualdades encontradas na rede, passa a criar parcerias e projetos, entre elas a que se estabelece com o Instituto Ayrton Senna¹⁷, enfocando na capacitação dos professores para “realphabetizar” meninas e meninos matriculados entre o 4º e o 6º anos do ensino fundamental; Projeto Acelera¹⁸; Nenhuma Criança a Menos¹⁹, além de provas internas e externas bimestrais, como o Provinha Rio. Nesse mesmo período foi definido um novo currículo; foram lançados cadernos pedagógicos, juntamente com uma plataforma on-line, em que constavam aulas, vídeos, jogos e imagens, o que não foi bem aceito pela comunidade de professores, uma vez que essa prática se caracterizava como uma forma de tirar-lhes a autonomia em sala de aula (NEVES, 2018).

Uma das mais importantes estratégias para se alcançar as metas propostas foi a ampliação do ensino para a primeira infância, com a criação dos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs), e a ampliação de horário para escolas inseridas dentro de comunidades carentes do Rio de Janeiro, por meio do Programa Escolas do Amanhã (HENRIQUE, 2016).

Para atender ao novo programa de ampliação da jornada escolar, algumas mudanças precisavam ser feitas, além da necessidade de se ter um suporte para o atendimento a essas escolas. Para a realização do Programa Escolas do Amanhã (Resolução SME nº1038/2009), foi criado, quase que concomitantemente, o Programa Bairro Educador (Decreto nº 30934/2009). A intenção de ambos os programas era de

¹⁷ O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos, constituída em novembro de 1994, e presidida por Viviane Senna, irmã do piloto Ayrton Senna. Atua na área de educação e pesquisa. Mais informações, disponíveis em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/>

¹⁸ Projeto Acelera, realizado em parceria com o Instituto Ayrton Senna, tinha como objetivo consolidar a aprendizagem dos alunos alfabetizados, com defasagem idade/ano de escolaridade, no 1º segmento. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/componentes-educacionais/acelera-brasil/>

¹⁹ Programa criado pela Secretaria de Educação da prefeitura do Rio de Janeiro, em 2010, com o objetivo de monitorar alunos do 3º e 7º anos, que apresentaram baixo resultado na Prova Rio 2009. A iniciativa teve como intenção, melhorar o desempenho desses estudantes, por meio de aulas de reforço em tempo integral, três vezes na semana. Disponível em: <http://www.rio.gov.br/web/quest/exibeconteudo?id=789574>

trazer melhorias para a educação em áreas com altos índices de violência e baixos índices de aprendizagem.

O Bairro Educador foi desenvolvido pela ONG Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS)²⁰, contratada pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Apesar de ter sido criado em 2009, o Bairro Educador passa a atuar apenas em 2010, servindo de apoio ao Programa Escolas do Amanhã até o ano de 2013. Dentre os objetivos principais do Bairro Educador se destacam: (i) a apresentação de novas possibilidades de planejamento e de ações pedagógicas nas escolas; (ii) a articulação entre a comunidade e os serviços públicos; (iii) o envolvimento das famílias nas ações da escola em uma proposta de cooperação, tendo o projeto político pedagógico (PPP) de cada escola como principal referência. De acordo com o projeto, a partir de 2013 as próprias escolas passariam a administrar as redes de apoio iniciadas e formadas a partir da sua criação (JÚNIOR, 2018). Importa dizer que o programa Bairro educador foi descontinuado e a última menção feita a ele no site da prefeitura foi em 2013²¹.

Programa Escolas do Amanhã

O Programa Escolas do Amanhã foi implementado em 2009, direcionando-se especialmente a escolas situadas em áreas de risco. No início do programa, foi ampliado o horário da jornada escolar para escolas já existentes – por volta de 150 instituições, divididas entre as 10 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), em que se subdividia administrativamente, à época, a educação municipal. Posteriormente, foi criado também o Programa Fábrica de Escolas do Amanhã, responsável pela construção de novas escolas para o programa, e do qual falaremos mais à frente.

Como se pode perceber, esse programa foi o primeiro projeto municipal de ampliação do tempo escolar, após o advento da proposta estadual dos CIEPs, igualmente implantada na capital. Contudo ele se enquadra como uma política focalizada, pois atende a escolas em áreas marcadas por conflitos, priorizando as que

²⁰ Informações sobre o trabalho dos CIEDs voltados ao Programa Bairro Educador: Disponível em: <https://www.cieds.org.br/biblioteca/detalhe/bairro-educador-uma-experiencia-de-educacao-integral>

²¹ Consultar em : [Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro / Visualizacoes](#)

apresentam os menores índices de aprendizagem²² e atendendo a escolas do ensino fundamental.

Vale ressaltar que o papel das escolas participantes do programa também estava direcionado à proteção social do aluno, tendo em vista que ele permanece por um período de 7 horas na escola, com alimentação e atividades voltadas à aprendizagem. Percebe-se, na leitura dos documentos relativos à sua elaboração – como a Resolução que dispõe sobre sua implementação e o Planejamento Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro para os anos de 2009 a 2013 –, que o aspecto da aprendizagem dos estudantes é bastante presente, tendo em vista a preocupação com a evasão escolar; o número de não alfabetizados; a defasagem idade-série, além do aspecto da marcação de territórios vulneráveis.

Cavaliere (2009), por meio das experiências de ampliação do tempo escolar em cidades e estados do sudeste e sul do Brasil, para melhor entendimento de como são organizados os espaços e as atividades para tais projetos, estabelece dois modelos de análise dessas experiências: *escola de tempo integral* - voltado para mudanças no interior da unidade escolar, bem como sua estrutura física, com a presença de profissionais qualificados; e *aluno em tempo integral* - no qual as atividades são oferecidas no contraturno, com a participação de outras instituições, utilizando outros espaços e outros profissionais que não necessariamente docentes.

O Programa Escolas do Amanhã foi elaborado precisamente no modelo que Cavaliere define como aluno em tempo integral, e contou com parcerias de organizações não governamentais e empresas privadas, tanto para a realização das atividades nas escolas (no contraturno) quanto para seu funcionamento em geral. Entre essas parcerias, destacamos o Bairro Educador, citado anteriormente; o Programa Mais Educação, do Governo Federal; o projeto Uerê Mello, cujo objetivo é auxiliar na aprendizagem de crianças que vivem em situação de traumas em relação à violência; o Projeto Prêmio Anual de Desempenho, que estabelece normas de avaliação a unidades escolares participantes do Programa; o Cientistas do Amanhã, projeto com atividades de investigação científica; o Amanhã Digital, projeto de incentivo aos laboratórios de informática das Escolas do Amanhã; o Projeto Mães Voluntárias, que realiza o monitoramento e acompanhamento das famílias e frequência dos alunos; o Programa Saúde na Escola (PSE), que tem por objetivo o

²² Calculados através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

atendimento de saúde aos educandos matriculados nas escolas; e, ainda, o Projeto Segundo Turno Cultural, com oferta de atividades de música, artes cênicas, artes visuais e dança, integrando cultura e educação (CHRISTÓVÃO, 2018).

É importante ressaltar que o Programa Escolas do Amanhã foi em parte financiado pelo Programa Mais Educação, que como descrito anteriormente, incentivou, através de seus recursos, programas e projetos de ampliação escolar por todo o país. O Escolas do Amanhã representou, então, uma iniciativa que envolvia a atuação das três esferas político-administrativas da República (CAVALIERE, 2015).

Seu desenho curricular foi elaborado a fim de propiciar melhorias na qualidade da educação, nas escolas atendidas, aos alunos e aos profissionais atuantes no programa; isto é, os alunos, além das disciplinas pedagógicas, participavam de atividades culturais voltadas ao melhor entendimento de suas realidades dentro e fora do ambiente escolar, o que veremos com mais aprofundamento no segundo capítulo deste estudo. Nesse sentido, destacamos trecho do já citado Planejamento Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro, que corrobora nosso argumento:

Neste projeto serão realizadas reformas na estrutura física dessas escolas e uma mudança da metodologia do ensino, com currículo especial em ciências, capacitação de professores e agentes educacionais, e uma maior integração entre a escola e a comunidade". (PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2009 - 2012, p. 48)

Nessa direção, em 2013, o governo municipal, ainda sob a gestão de Eduardo Paes, anunciou a construção das primeiras escolas do Programa Fábrica de Escolas do Amanhã (DO nº124, 13/09/2013). Somadas às 155 instituições que já faziam parte do programa, essas escolas foram construídas em áreas de vulnerabilidade social, tendo prazo de entrega até 2016 de aproximadamente 250 unidades de ensino. As informações sobre novas unidades adicionadas ao programa não são descritas em documentos da Prefeitura, que falam apenas da porcentagem de alunos em tempo integral no município ao todo, não fazendo distinção entre projetos, e se são estudantes dos anos iniciais ou finais do ensino fundamental, o que dificulta o conhecimento de dados mais precisos acerca do número de escolas que participaram dessa proposta, no decorrer dos anos.

De acordo com o que foi apurado em pesquisa realizada nas publicações do Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, o Programa Fábrica de Escolas do

Amanhã construiu e entregou suas últimas unidades no ano de 2017²³. Tal programa serviu, assim, de suporte ao Programa Escolas do Amanhã, de 2013 a 2017, construindo suas unidades nas localidades estabelecidas.

No que diz respeito ao percurso da política denominada de Turno Único – entre o projeto de lei, elaborado em 2007 até sua aprovação, em 2010 –, o Programa Escolas do Amanhã foi criado nesse intervalo, com uma proposta de educação em tempo integral focalizada, voltada apenas a um público específico do município, o que constatamos na Resolução 1038/2009, que dispõe sobre sua implementação:

a existência de unidades escolares localizadas em áreas conflagradas da cidade, cuja violência é presença cotidiana na vida de crianças e adolescentes; que a taxa de evasão escolar dos alunos matriculados nessas unidades é muito superior aos índices registrados nas demais regiões da cidade do Rio de Janeiro. (Resolução 1038/2009. DO nº109)

Portanto podemos afirmar que o Programa Escolas do Amanhã antecedeu a política específica do Turno Único, possibilitando de certa forma interpretar que as escolas mais carentes, por estarem em uma área conflituosa e de pouquíssimos recursos, seriam primeiramente atendidas, de uma forma mais específica, para que o tempo integral pudesse se estender às demais escolas da rede, posteriormente, através de uma política mais geral.

Os objetivos do Programa Escolas do Amanhã eram não só o desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos escolares por parte dos educandos, mas também “contribuir para com a redução dos índices de evasão escolar; o desenvolvimento das habilidades intelectuais, físicas e artísticas dos alunos e a melhoria da qualidade de vida da comunidade escolar em seu entorno”. (Resolução 1038/2009; DO nº109, Planejamento Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro, 2009 - 2012, p. 48), aspectos que, se compreendidos em suas especificidades, podem encaminhar a uma perspectiva de educação integral a ser trabalhada nessas instituições com jornada ampliada para o tempo integral.

²³ Diário Oficial nº 153 de 27/10/2017 - Prefeitura informa a inauguração da Escola Lincoln Bicalho Roque através do Programa Fábrica de Escolas do Amanhã, e que 8 unidades serão entregues no próximo ano (2018). O documento informa ainda que para a construção das unidades escolares, a secretaria de educação aguardaria por verba de 150 milhões de reais. Esta é a última citação fazendo menção ao referido programa no DO. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/3565#/p:328/e:3565?find=f%C3%A1brica%20de%20escolas%20do%20amanh%C3%A3>

Nossas investigações permitem compreender que tal programa foi descontinuado. Acreditamos que ele funcionou concomitantemente com a política criada posteriormente – a de Turno Único –, pelo menos até o ano de 2012. Em 2012, a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental (EF) foi dividida em: (i) EF em tempo parcial; (ii) EF parcial das Escolas do Amanhã e (iii) EF em Tempo Integral²⁴, ou seja, a Política de Turno Único já havia sido implementada e, nos documentos²⁵, são consideradas tanto escolas de turno integral do Programa Escolas do Amanhã (turno integral) quanto as do Turno Único. Também podemos afirmar que o Programa Escolas do Amanhã funcionou até os idos de 2017. A partir de então, todas as escolas de turno integral passaram a funcionar por meio da política do Turno Único, ou seja, a organização curricular no município do Rio de Janeiro acontece com uma divisão entre ‘turno parcial’ e ‘turno único’.

A partir de 2014, as matrizes curriculares que se seguiram já foram separadas em turno parcial ou único. Mesmo que ainda tenham sido construídas escolas por meio do Programa Fábrica de Escolas do Amanhã até 2017, pedagogicamente, por fazerem parte do tempo integral, as Escolas do Amanhã foram seguindo as mesmas diretrizes da política do Turno Único.

Política de Turno Único

No ano de 2010, na implementação anual do Programa Escolas do Amanhã, é aprovado e regulamentado o projeto que já tramitava na Câmara desde 2007, e de que falamos anteriormente – o Turno Único –, por meio da Lei nº 5225, de 5 de novembro de 2010, dispondo do turno integral de 7 horas diárias, em toda a rede de ensino público municipal. O Turno Único foi então implantado, de forma efetiva, em 2011. Sua meta inicial era de, até 2016, ao menos 35% das escolas atenderem em horário integral, e em um prazo de 10 anos, alcançar todas as escolas municipais.

Ainda nessa Lei (nº5225/2010), no art. 1º, ficou estabelecido o turno de 7 horas para toda a rede de ensino público municipal (que compreende a educação infantil e o ensino fundamental), a se cumprir completamente no prazo de 10 anos, à razão de

²⁴ <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/1651#/p:17/e:1651?find=matriz%20curricular>

²⁵ Matriz curricular do ano de 2012, separa Ensino parcial, Escolas do Amanhã de Ensino Parcial, e Escolas de Turno Integral (entende-se Escolas do Amanhã e Turno Único). Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/1651#/p:17/e:1651?find=matriz%20curricular>

10% ao ano. Como medida para se alcançar essa meta, o município iniciou processos para contratação de professores, que cumpriram carga horária de 40 horas semanais, em regime estatutário, visando diminuir o problema do deslocamento no meio do dia, em virtude de trabalharem em outras unidades e outros municípios, para complementarem sua renda ²⁶.

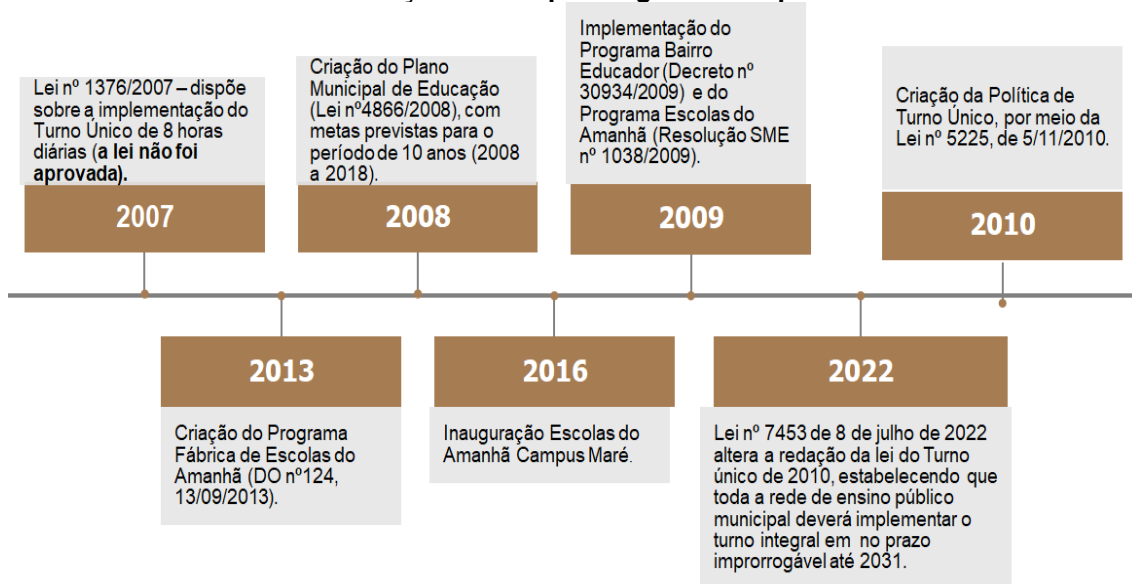
Ampliar a jornada escolar foi uma das estratégias, não só do município do Rio de Janeiro, como de outros municípios, estados e regiões pelo Brasil e pelo mundo, recomendado por entidades internacionais que indicam o melhor desenvolvimento do aluno a partir do momento em que permanece mais tempo na escola, contribuindo, assim, para a diminuição da desigualdade social e para o enfrentamento do fracasso escolar (Planejamento Estratégico para o Município do Rio de Janeiro, 2013-2016)

De forma a melhor ilustramos o caminhar da educação em tempo integral no município do Rio de Janeiro nos últimos anos, traçamos a seguir uma linha do tempo que apresenta essa trajetória da política de educação em tempo integral na capital fluminense:

²⁶ Em 2011, levando em conta o aumento de jornada para as escolas de turno integral no município do Rio de Janeiro, foram planejadas ações entre elas a admissão de professores com carga horária de 40 horas para a educação infantil, o ensino fundamental I e II. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/1700#/p:300/e:1700?find=Professor%20Carga%20hor%C3%A1ria%20de%2040%20horas>.

Na gestão do prefeito Marcelo Alencar, em 1992, houve também um concurso para professores com carga horária de 40 horas. Na época, houve uma injustiça e tais profissionais não puderam assumir suas funções na carga horária prevista no edital. Disponível em: <https://folhadirigida.com.br/concursos/noticias/especial-fd/prefeitura-do-rio-convoca-aprovados-em-concurso-de-1992>

Quadro 6 – Caminhar da educação em tempo integral municipal no século XXI



Fonte: A autora

Como argumentamos em tópico anterior, hoje nos deparamos com um maior acesso à educação; porém a preocupação com o caminhar do aluno é algo latente, pois essa inserção precisa ser acompanhada de condições como a permanência ao longo da trajetória escolar, garantindo aprendizagens seguidas de conhecimentos, saberes e habilidades capazes de contribuir para que os alunos, enquanto sujeitos históricos, possam participar da sociedade e se construam com ela.

Os programas apresentados no Quadro 6, tanto o Escolas do Amanhã – que iniciou trabalho pedagógico e estrutural na escola que utilizaremos nesse estudo –, como a política do Turno Único, que dá prosseguimento ao tempo integral para as demais escolas do município, mantêm centralidade em trazer a importância do aumento da jornada como forma de diminuir o abandono dos alunos em algum momento do percurso escolar, o analfabetismo e a não aquisição dos conhecimentos básicos. Mas como tais aspectos serão compreendidos pelos estudantes? E como os docentes entendem esse trabalho?

Como visto nos planos de ação para os anos que iniciaram os programas, a relação com o entorno das escolas, a vulnerabilidade social e o baixo índice de IDH foram fatores decisivos para que as ações não só de aumento do tempo escolar, mas também outras estratégias, como maior envolvimento da comunidade e reforço escolar, comessem por essas escolas. Nesse contexto, consideramos relevante dialogar sobre essa questão, pois as condições socioeconômicas, culturais, e de subsistência dos alunos que frequentam a escola influenciam em seu percurso,

contudo eles são avaliados, de forma geral, por meio de testes padronizados que nem sempre levam em conta a realidade vivida por eles (ALMEIDA, 2017).

Nesse contexto social e investigativo, a ampliação do tempo/jornada passa a fazer parte dos estudos não só dos interessados em melhorias na aprendizagem escolar, mas também como forma de enfrentamento às desigualdades escolares e sociais que, com o passar dos anos, vem aumentando significativamente.

O caminho para a diminuição do fracasso escolar e para a construção de uma educação integral e(m) tempo integral emancipadora no município do Rio de Janeiro não se resume à ampliação apenas do tempo, mas de todo um conjunto de ações que devem acompanhá-lo, assim como de profissionais capacitados para exercer as diferentes funções na escola. Com isso:

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

O município do Rio de Janeiro, em 2001, tinha 7% de suas escolas em tempo integral. A partir dos programas apresentados nesta seção, foi ampliando esse quantitativo e atualmente tem 37,63%²⁷ de seus alunos em turno único. Como apresentado no último item da linha do tempo (Quadro 6), no dia 08 de julho de 2022, a lei que implementou o turno único em 2010 foi alterada, passando a valer a lei nº 7453, estabelecendo o turno único de, no mínimo, sete horas em toda a rede de ensino público municipal, em prazo improrrogável até 2031.

Diante dessas reflexões a respeito das políticas de tempo integral em nível nacional e municipal, na próxima seção analisaremos os aspectos institucionais e pedagógicos relativos ao Programa Escolas do Amanhã e ao Turno Único – em seus objetivos de construção de uma educação integral em tempo integral e tendo, como lentes de análise, os conceitos de “conhecimento poderoso” e “aprendizagem valiosa”.

²⁷ Educação em números, atualizada em fevereiro de 2022. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros/>

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA FUNDAMENTAL: ASPECTOS DO “CONHECIMENTO PODEROSO” E DA “APRENDIZAGEM VALIOSA” ENQUANTO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Consideramos a primeira etapa do ensino fundamental de grande importância na vida dos alunos. É para ela que direcionamos nosso olhar através deste estudo, buscando observar o quanto as aprendizagens construídas nesses primeiros anos podem influenciar na vida e no futuro dos estudantes. Como professores dos anos iniciais do ensino fundamental, partilhamos o início e a consolidação do processo de alfabetização; o acesso à leitura; a interpretação não só de textos como da vida ao seu redor, o saber matemático, lógico, sendo construído igualmente nessa etapa, além do entendimento sobre fenômenos naturais, culturais, históricos e sociais. Porém serão esses conhecimentos suficientes para construir, nos sujeitos em formação, uma prática cidadã, crítica e participativa na/da vida em sociedade?

Em nossa análise, pretendemos que esse questionamento perpassasse questões mais específicas, que incluem a natureza da escola e se situam no campo do conhecimento, da apreensão de saberes, do ensino/aprendizagem de crianças e jovens nas unidades escolares; mas também consideramos compromissos mais amplos – como valores, expectativas e escolhas – que, estando no caminho dos estudantes, possam contribuir para com uma formação integral mais crítica, criativa e emancipadora.

É nessa perspectiva que este capítulo vem refletir sobre conhecimentos e aprendizagens, em suas duas seções. Na primeira, apresentando e discutindo conceitos que os constroem; na segunda, problematizando suas presenças no Programa Escolas do Amanhã e na política do Turno Único, dentro do lócus de nosso estudo: o *campus* Maré, município do Rio de Janeiro.

2.1. De conhecimento, saberes e aprendizagens: apresentando conceitos e práticas

Sabemos que a escola não é o único lugar responsável pela educação e aprendizagem dos alunos; porém essa responsabilidade lhe é facultada, é sua natureza. Tal percepção advém, entre outros aspectos, do fato de que a aprendizagem, considerada de forma ampla, ocorre tanto na escola quanto em espaços não formais, mas que, em nosso perfil de sociedade, essa é a instituição base para trazer a crianças e adolescentes os conhecimentos, saberes e habilidades que, junto aos valores apreendidos em outros lugares de seu convívio, contribuirão para sua formação.

Nessa perspectiva, trazemos o artigo segundo da LDBEN (BRASIL, 1996) ao afirmar que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Uma assertiva como essa nos possibilita inferir uma formação bem mais ampla do que aquela que, comumente, se encontra nos espaços escolares. Problematizemos essa situação.

Para Libâneo (2005), entre outros pesquisadores, a educação pode se dar de três formas: informal, não formal e formal. A educação informal ocorre de modo não planejado, se desdobrando nos processos de socialização e experimentação da vida. Podemos citar como exemplo a educação familiar. Já a educação não formal é definida pelo autor como a que se dá em espaços com algum grau de estruturação e intencionalidade, mas que caminham de modo paralelo ao conjunto de formalizações dos sistemas de ensino, como acontece com as práticas educativas dos movimentos sociais. Por fim, tem-se a educação formal, sobre a qual se refere o artigo do parágrafo anterior, e que reúne intenção, estruturação, sistematização e formalização, dando-se especialmente em instituições escolares integrantes de sistemas de ensino que conferem àqueles que a frequentam, durante determinados períodos, certificações e/ou diplomas.

Nessa direção, a escola assume um papel social de grande importância para a formação das atuais e das futuras gerações, sendo ainda um espaço de abertura de possibilidades e transformações, apesar de todas as contradições que nela se encerram e da relação que tem com os ideais de formação de seu tempo e contexto social.

Ainda com relação à escola e aos educadores, podemos dizer que tanto essa instituição quanto os sujeitos que nela atuam podem assumir diversas posturas em relação aos conhecimentos, saberes e aprendizagens construídos nas modalidades de educação, sendo esse posicionamento fruto do alinhamento político pedagógico que rege o trabalho docente, e do qual podem resultar desenhos curriculares, organização de disciplinas, atividades, horários e percursos formativos diferenciados.

Nessa perspectiva, quando falamos sobre aprendizagem e produção de conhecimento, o que emerge de imediato é a escola, em seu papel nessa construção, principalmente para nós, professores, que convivemos nessas instituições públicas e recebemos alunos com histórias cada vez mais distintas, vindos de realidades também cada vez mais complexas. Contudo o que se entende por aprendizagem? É possível pensar-se em “aprendizagens”, utilizando o termo em outros significados e sentidos mais amplos? Será que há uma única forma de compreender esse processo ou haverá um modo padrão de como ele acontece?

Como já dito anteriormente, a aprendizagem constitui-se enquanto um processo complexo, cuja definição dependerá da vertente pedagógica utilizada para fomentar os processos formativos intencionais. Portanto não há uma única explicação para o processo de aprender, pois ele se relaciona com a própria história particular de cada sujeito no mundo e, por conseguinte, com suas relações e acepções sociais, históricas, neurobiológicas, dentre outras.

Logo a noção de “aprendizagens”, que por sua vez nos fará refletir sobre o ensino, já que “não há docência sem discência” (FREIRE, 2006, p. 21), vai acompanhar as direções político-pedagógicas, as tendências e os aspectos sócio-históricos, tanto de seu(s) tempo(s) e espaço(s), quanto dos sujeitos que neles atuam. O que convém destacar é que nenhum dos conceitos, processos e desenhos formativos são absolutos, prontos e acabados, em outras palavras, todos são construções humanas. É nesse caminho que concordamos mais uma vez com Freire, para quem “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito’” (FREIRE, 2006, p. 97). Transplantando tal reflexão freireana para a questão das políticas educacionais, podemos afirmar que é nesse espaço pedagógico que as políticas se “recriam” e acontecem.

Vejamos, porém, o conceito de aprendizagem. Ele vem sendo construído ao longo da história da educação, obviamente relacionado às perspectivas e às teorias em que se respalda e que, de certa forma, circulam ou se mantêm naquele momento

histórico. No decorrer do século XX, em que predominavam visões mais tradicionais e/ou técnico instrumentais na educação brasileira, segundo Giusta, por exemplo, “o fracasso das ações pedagógicas assentadas na concepção positivista de aprendizagem (...) chegam a um único resultado: ao falso conhecimento e à subordinação” (GIUSTA, 2013, p.26). Nessas tendências, então, têm-se mais o predomínio de um discurso e prática voltados à adaptação do estudante à realidade social em que vive do que à sua construção como cidadão crítico e capaz de intervir nessa mesma sociedade. Entendemos ser essa uma posição, mas não a única possível, em outras palavras, há outras formas/práticas de se compreender a aprendizagem.

Temos assim o ciclo da pedagogia tradicional, que em sua prática reduz o conhecimento a uma atividade mental de acúmulo/armazenamento de informações sobre o mundo físico e social, indo das mais simples até as mais complexas. Nessa abordagem, negam-se, as experiências, os conhecimentos de mundo, o corpo e, obviamente, o entorno social, a capacidade criativa, a curiosidade, e, não raras vezes, a identidade do aluno, ficando o professor responsável por transmitir determinados conteúdos e assumir a centralidade dentro de uma relação verticalizada, de saberes impostos de cima para baixo (FREIRE, 2006).

Nessa direção Misukami (1986), ao tratar de aprendizagem e produção de conhecimento nesse viés tradicional, enfatiza a presença da memorização do aluno, sendo o professor o responsável por transmitir determinados conteúdos, ou seja, a relação professor-aluno é verticalizada. E nesta perspectiva, o professor é o detentor não só do que será transmitido ao aluno, mas também de todas as outras etapas do processo que envolve a aprendizagem, como metodologia e avaliação. A educação é, portanto, entendida como instrução, caracterizada como transmissão de conhecimentos e limitada à ação de uma escola em que se negam práticas e habilidades capazes de constituir um cidadão mais crítico, criativo e emancipado. Nesse sentido, Saviani (1982), em relação à escola, pondera que:

Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. (...) A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (SAVIANI, 1982, p.9)

Ainda nesse contexto, trazemos Paulo Freire (2005), quando fala da sociedade baseada em um sistema de educação bancária, criticada pelo autor, uma vez que não há envolvimento dos alunos em seu processo de aprendizagem. Esse modelo de educação e ensino torna-se inútil para os alunos, pois eles não se envolvem em todo o processo, além de não estarem preparados para participarem da sociedade de uma forma crítica e ativa.

Ao falar ainda de aprendizagem, podemos citar nessa sequência a pedagogia tecnicista, que se apoia nos conceitos de eficiência e produtividade. Segundo essa concepção pedagógica, a escola deve funcionar como se fosse uma fábrica, em que o professor assume o seu papel na linha de montagem, devendo apenas executar a sua tarefa objetivando um produto. Logo a aprendizagem se torna mecânica e perde a relação subjetiva que também envolve o processo educativo, ou seja, a relação humana. Todo o foco recai sobre a capacidade de planejar, controlar e avaliar processos em um sistema meritocrático e impessoal.

Esse tipo de educação não permite o pensamento crítico, finge não ver as questões sociais e enxerga o estudante como um produto preparado para o mercado de trabalho e não para a prática social e a cidadania (SAVIANI, 2012). Esse ideário se materializa pedagogicamente, no espaço escolar, por meio de propostas curriculares enxutas, objetivas e ideologicamente alinhadas ao processo de reprodução social.

Contemporaneamente, essas concepções mais tradicionais e/ou instrumentais do conceito de aprendizagem continuam em pauta, mas encontram resistências: são refutadas por alguns e conflitam com outras lógicas discursivas que se fazem presentes, buscando práticas que as materializem. Por esse outro lado, podemos entendê-lo como processo de aquisição/apreensão de conhecimentos, em que há dois sujeitos – educador e educando –, em uma postura dialógica e com uma forte noção de que ensinar não é tratar do objeto de ensino, mas alongar as possibilidades de aprender/apreender o mundo e o(s) conhecimento(s)/saber(es) de modo crítico. Assim, nessas condições de aprendizagem,

(...) os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 2006, p. 26)

Em outras palavras, sendo o aluno sujeito da aprendizagem, o conhecimento é construído a partir da reflexão e do diálogo entre ele e seu educador. Mizukami (1986), com base na obra de Paulo Freire e voltada a uma abordagem mais interacionista e progressista, explica que o aluno é desafiado constantemente pela realidade. Sendo assim, a educação é importante para a produção do(s) conhecimento(s), principalmente como um meio de transformação social.

Nessa direção – em que a aprendizagem se evidencia de modo mais significativo e relevante para os estudantes –, e caminhando ao encontro do que entendemos como educação integral e(m) tempo integral, podemos falar da relevância desse entendimento para o conhecimento e a socialização de saberes, uma vez que: (i) o tempo integral pode ser considerado, no processo de aprendizagem(ns), como uma ampliação do espaço social escolar privilegiado para o processo de formação do cidadão; (ii) em uma perspectiva de educação integral que presuma socialização, educação escolar e formação cultural (MAURÍCIO, 2004), na direção de um processo mais emancipador.

É ainda a partir de nossas reflexões que inferimos, como possibilidade conceitual, a utilização do termo “aprendizagens”, cujo sentido entendemos mais amplo, uma vez que (i) pode estar mais próximo à integração de conhecimentos, saberes, valores e habilidades que (ii) podem construir uma “aprendizagem valiosa” (SACRISTÁN, 2007) uma vez que seu “valor” estaria também – pedagógica e politicamente falando – nessa relação compartilhada a que nos referimos anteriormente, além de, obviamente, “valer” enquanto aquela apropriação crítico criativa que encaminha a escola a práticas mais afeitas à educação integral emancipada e possibilita a transformação.

Importa dizer que essa relação compartilhada de construção do conhecimento valioso, por vezes, se dará pela via da própria subversão das normas, pela criação de um caminho próprio para quem ensina e para quem aprende, pela assunção do currículo como expressão do equilíbrio de compromissos assumidos entre sujeitos (SACRISTÁN, 2000).

Em outros termos, segundo a lei máxima da educação brasileira em vigor, a LDBEN (BRASIL, 1996), a educação é um processo social que envolve a família e o Estado. Cabe ao Estado a educação escolar pública, aquela em que é possível oferecer à criança/jovem possibilidades de uma formação ampla, com intencionalidade. Conforme citação já apresentada anteriormente, para Paro (2009),

ou a educação/formação é integral ou ela não pode ser considerada educação. Analisar essa afirmação nos faz ponderar sobre o fato dela estar ou não sendo vivenciada pelos alunos nas unidades escolares que dizem promover essa integralidade.

Com o passar dos anos, a tentativa de se alcançar uma educação integral foi discutida e pautada em vários programas e projetos em nosso país; uns continuam e outros foram descontinuados, como vimos no capítulo anterior, nos fazendo refletir acerca do que é necessário para que possamos ter, não só uma educação em um tempo maior, quantitativamente falando, mas para que haja uma qualidade no trabalho realizado com os alunos que passam pela escola pública (COELHO, 1997).

Por qualidade concordamos com Dourado e Oliveira (2009), que apontam para melhoria nas dimensões internas e externas à escola, contextualização socioeconômica e cultural, educação para superação das desigualdades, formação crítica, ética, solidária, democratização dos processos de gestão, das práticas curriculares, das avaliações, das relações humanas no interior da escola, aumento do financiamento público, integração da comunidade escolar, condições de acesso, permanência e sucesso, qualidade das instalações, autonomia pedagógica, formação política, estruturação de planos de carreira (DOURADO; OLIVEIRA, 2009)

Uma educação em tempo integral, com formação integral nas escolas de ensino fundamental – especificamente naquelas localizadas em áreas sabidamente carentes de acesso não só à educação, mas também a outros direitos sociais elementares, como saneamento básico, cultura, esporte e lazer – terá, preferencialmente, que ultrapassar a ideia de manter o aluno o maior número de horas possível na sala de aula, pois o caminho que essa criança tem para mudar seu futuro passa quase que obrigatoriamente pelos bancos escolares e pela formação que essa instituição promoverá. Se suas práticas não forem suficientes para construir argumentos e situações de vida mais críticas, criativas, participativas e autônomas, não estaremos nos movendo em direção à emancipação de que falamos.

Sendo assim, ancoramos nosso estudo na realidade específica de uma escola de anos iniciais do ensino fundamental, que se encontra dentro de uma área de risco social, cercada por elementos adversos que podem influenciar o trajeto escolar. Nesse cenário, acreditamos que a jornada em tempo integral pode oportunizar a esses alunos a apropriação de conhecimentos não apenas relacionados à vida escolar, mas a outros campos que possibilitem a sua emancipação enquanto cidadãos, pois

acreditamos ser esse o sentido educativo e social da educação escolar, como afirma Sacristán:

Devemos educar para habilitar sujeitos a entender e a participar de sua cultura, das atividades da sociedade, da contemporaneidade de seu mundo, de seu país e de seu tempo. Isso não significa adaptar os sujeitos para que se ajustem a esse mundo existente e para que possam ter êxito, acomodando-se aos valores dominantes, mas sim capacitá-los para que, consciente e criticamente, escolham o mundo e as circunstâncias que querem para ser vividos por eles (SACRISTÁN, 2001, p.28).

De uma forma mais ampla, preocupa-nos a forma como os alunos percebem suas realidades, o que trazem na experiência, o que podem construir em sua vida futura, qual é o sentido do conhecimento apreendido no decorrer da primeira etapa do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, quando pensamos em uma formação integral emancipadora, remetemo-nos a outro conceito importante que é o “conhecimento poderoso”, que é aquele que está apto a proporcionar meios para o desenvolvimento mais amplo dos sujeitos, considerando a emancipação e o olhar crítico a respeito do que acontece em sociedade. Apresentando um pouco mais desse conceito, Young (2007) afirma que esse conhecimento

(...) fornece generalizações e busca universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso. (2007, p. 1296)

A citação anterior possibilita concluir que o “conhecimento poderoso” se respalda em um conhecimento universal, caracterizado historicamente pelo conhecimento científico, mas não apenas por ele, ou seja, outros conhecimentos podem igualmente fazer parte desse conceito; ou as linguagens e as artes não poderiam estar neste contexto, quando as entendemos enquanto conhecimentos universais em sua especificidade epistêmica?

É nessa perspectiva que retomamos o conceito de aprendizagens, uma vez que ele pode capilarizar essas especificidades epistêmicas em sua dimensão universal, em vários espaços educativos, entre eles aqueles ocupados pelas práticas escolares.

Contemporâneo de Young, Sacristán (2007) afirma que a educação não deve se reduzir apenas ao êxito escolar, mas que tem o papel de aprimorar a dignidade humana, sendo um direito de todos os indivíduos. E nesse processo – buscando aproximar os dois conceitos trabalhados nesta seção – esse direito é promovido através de uma “aprendizagem valiosa”, ou seja, quando esta tem sentido para quem a apreende:

Os conteúdos por mais valiosos que sejam, apenas o são potencialmente para quem tem que aprendê-los. De pouco serve seu potencial se não é assimilado, quando idiossincraticamente, cada um se apropria deles de forma significativa, quando têm um sentido para quem aprende. Este princípio justifica a necessidade de ter em conta a pessoa como referência central na educação, porque apenas se é efetiva a assimilação da cultura quando serve a satisfação do direito a se educar. A escolaridade constitui-se no equivalente a educação, por isso a efetividade do ensino traduzido em aprendizagem valiosa é a condição para satisfazer esse direito. Não basta expor o conteúdo ou colocá-lo em contato com o aluno, pois seus direitos obrigam-nos a exercer com ele uma pedagogia adequada (SACRISTÁN, 2007, p.167).

Sintetizando, então, os conceitos de aprendizagem valiosa e de conhecimento poderoso, depreendemos que eles não prescindem de uma concepção de conhecimento que preze pelo que se denomina por “conhecimentos sócio-históricos”, mas que também podem abarcar outros conhecimentos e saberes – intrínsecos à condição humana – que se capilarizam pelos espaços educativos, entre eles, o espaço escolar. E é nesse exato sentido, que uma formação/educação integral pode – e deve – acontecer, principalmente quando nosso lócus é uma instituição cuja natureza lhe diz respeito – como a escola – e a qual se imputou a intencionalidade de abrir as trilhas dos conhecimentos, saberes, habilidades e valores caros a todos os sujeitos, independentemente de classe social.

Com essas reflexões, fechamos esta seção, encaminhando-nos para a próxima, em que buscamos compatibilizá-las em nosso campo de investigação – uma escola de tempo integral, situada no *campus* Maré, no município do Rio de Janeiro, enquanto uma primeira inferência que relacione a prática vivenciada em uma política com a teoria.

2.2. Escolas do Amanhã/Turno Único a partir de documentos legais: Presença do conhecimento poderoso e da aprendizagem valiosa?

Na seção anterior, refletimos sobre aprendizagens, tendo por base escolas que funcionam em tempo integral. Essas reflexões culminaram com algumas inferências que realizamos, visando apresentar nossa concepção de educação integral e(m) tempo integral a partir desses conceitos de aprendizagem e de conhecimento – muitas vezes entendidos em sua concepção mais tradicional/instrumental do que em uma possibilidade/perspectiva emancipadora. Se o que nos move é a emancipação, como podemos compreender esses conceitos dentro dessa visão torna-se, então, a questão central.

Como tal possibilidade se materializa, em escolas com uma jornada ampliada para o tempo integral? Ela será factível? O que nos dizem os documentos a esse respeito? Para problematizar essas questões retomaremos a leitura mais atenta de alguns documentos do município, buscando aproximá-los do nosso *locus* de estudo.

Fazendo uma rápida retrospectiva, nos últimos 12 anos, no município do Rio de Janeiro, vimos o avanço do Programa Escolas do Amanhã, que marcou inicialmente a volta à rede das escolas de tempo integral, depois do programa dos CIEPs, seguindo-se a ele a Política do Turno Único, que tem como proposta atender a toda a rede, inicialmente caminhando junto ao Escolas do Amanhã. Por volta do ano de 2017, este programa foi descontinuado e a Política de Turno Único se estabeleceu, independentemente das trocas de governos que se seguiram, apesar de nem sempre cumprir a sua proposta inicial, como, por exemplo, a previsão de que até 2022 o município estaria com todas as escolas em tempo integral, o que não se concretizou.

Assim, como visualizamos no esquema que elaboramos para a última seção do capítulo primeiro, o município relançou a iniciativa das escolas em tempo integral no ano de 2009, ao empreender um programa educacional com vistas a minimizar as perdas dos alunos da rede municipal de educação, principalmente as daqueles que viviam em locais onde a violência desafiava o direito de ir e vir às escolas, entre outros problemas. A primeira medida para tornar possível um projeto como esse foi o de ampliar o horário de atendimento a esses alunos.

Como mostramos anteriormente, esse programa foi desenhado com o objetivo de envolver a sociedade, por meio da realização de parcerias entre o poder público e

o privado, trazendo ONGs, fundações, voluntários, estagiários, oficineiros e empresas para atuarem nessas unidades escolares.

As ações e as metas do Programa Escolas do Amanhã referiam-se basicamente à: (i) mudança de metodologia no currículo de ciências; (ii) reformas estruturais nas escolas, a fim de atender ao turno integral; (iii) capacitação para professores e agentes educacionais; (iv) melhoria da qualidade do ensino; (v) melhoria do desempenho dos estudantes; (vi) redução da evasão escolar; (vii) maior integração da escola com a comunidade; (viii) utilização em todas salas de aula de computadores com softwares e desenvolvimento do trabalho intersetorial; (ix) participação de mães voluntárias. Todas essas metas são encontradas no Planejamento Estratégico do Município 2009-2012 (RIO DE JANEIRO, 2009) e foram oficializadas no Diário Oficial 109, de 25 de agosto de 2009.

Já no que diz respeito à política do Turno Único, ela foi oficializada por meio da Lei 5.225, (RIO DE JANEIRO, 2010) e iniciou-se em 2010 no município do Rio de Janeiro, e especificamente nas escolas da Maré, em 2016. As ações previstas para sua implantação são encontradas em outro planejamento estratégico do município, o que compreende o período 2013-2016, no qual é sinalizado seu funcionamento com uma grade curricular específica, em que constavam mais tempo para as disciplinas básicas; tempo dedicado à educação de valores e estudo dirigido.

Nesses documentos, também se afirma que a permanência dos alunos nas escolas era optativa, a critério das famílias, quando implementado o Turno Único. Apenas em 2014, os alunos passaram a permanecer nessas escolas durante o período de 7 horas²⁸. É importante observar que para a implementação dessa política, diferentemente do Programa Escolas do Amanhã, não há mudanças de forma estrutural para o aumento da jornada. É citado o melhor aproveitamento dos alunos, pois terão maior contato com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, projetos em geral e estudo dirigido, mas a mudança substancial é vista apenas na carga horária dos professores.

Em 2013, através da Lei 5.623 (RIO DE JANEIRO, 2013), fica estabelecido o novo cargo de professores de ensino fundamental com carga de 40 horas semanais,

²⁸ Matriz Curricular ano de 2015, em que pela primeira vez aparece a carga horária diária de 7 horas para o Turno único.

<https://doweb.rio.rj.gov.br/porta/visualizacoes/pdf/2583#/p:16/e:2583?find=matriz%20curricular>

denominados de PEF (anos iniciais e anos finais), em que esses profissionais poderão atuar em uma única escola, atendendo a demanda das escolas de horário integral.

Como podemos inferir das ações e metas acima descritas nos planejamentos estratégicos de 2009-2012 e de 2013-2016, há semelhanças e diferenças entre o Programa Escolas do Amanhã e a Política de Turno Único. Levando em consideração nossos interesses de pesquisa, é possível afirmar que ambos buscam a melhoria na qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos, considerando ainda a ampliação do tempo enquanto fator determinante para essa empreitada.

O Programa Escolas do Amanhã contou em seus primeiros anos com a participação de setores privados e voluntários para a realização de reforço escolar e outras atividades, em conjunto com as disciplinas da base nacional comum. Já o Turno Único aumentou o tempo das disciplinas de base, incluindo estudo dirigido, projeto de vida sustentável, xadrez, porém não em todos os anos escolares, mas, sim, dependendo da disponibilidade de professores que pudessem fazer dupla regência, ministrando essas disciplinas.

Procurando evidenciar melhor as atividades e práticas desenvolvidas nas escolas, no sentido de alcançar as ações e metas propostas, consideramos relevante trazer algumas reflexões gerais também acerca das Matrizes Curriculares que nortearam essas propostas.

Para tanto, cabe considerar que, em 2009, além da criação do Programa Escolas do Amanhã, a pasta da Educação no município passou por algumas mudanças, como: (i) divulgação de cadernos pedagógicos entregues a cada semestre a cada aluno; (ii) elaboração de uma reestruturação curricular; (iii) avaliações externas bimestrais (elaboradas pela SME); (iv) possibilidade de retenção escolar, que passa a vigorar a partir do 3º ano do ensino fundamental, por série, e não mais ao final de cada ciclo (LUZ, 2016. p. 44).

No ano seguinte, em 2010, a matriz curricular vigente dividiu-se em dois tipos para o ensino fundamental, uma geral e outra para as Escolas do Amanhã (DO nº 181. Anexo II da portaria e SUBE/CED nº07 de 14/12/2010). Apesar de o Programa ter sido implementado em agosto de 2009, só é disponibilizada uma matriz curricular voltada para ele em dezembro de 2010, para ser validada no ano de 2011, sendo que nela não há tempos específicos voltados para o turno integral, ou seja, era uma Escola do Amanhã em horário parcial.

Já em 2012, após a criação da política de Turno Único, a divisão das várias matrizes curriculares em circulação foi feita da seguinte forma: (i) Matriz curricular para o ensino fundamental parcial; (ii) ensino fundamental parcial para as Escolas do Amanhã (para esses casos, o reforço escolar e outros componentes curriculares eram feitos de forma optativa, depois do horário escolar); e (iii) Ensino Fundamental em Tempo Integral. Continuamos, portanto, com a partição citada anteriormente, porém a possibilidade Escola do Amanhã não aparece incluída no desenho curricular do tempo integral, por não ser obrigatória a frequência em turno único, assim como não temos especificado o Turno único, nem no título dessa Matriz e nem em seu texto (DO nº 223. Anexos I, II e III matrizes curriculares da rede pública municipal de 3/02/2012).

Mesmo apresentado e incluído no Planejamento Estratégico para os Anos de 2009-2012 (RIO DE JANEIRO, 2009) e tendo sua continuidade descrita no planejamento seguinte (RIO DE JANEIRO, 2013) – de 2013 - 2016 –, o Programa Escolas do Amanhã não esteve mais representado nas matrizes curriculares das escolas, a partir de 2012. As escolas que faziam parte desse Programa seguiram, então, as matrizes previstas na política do Turno Único, presente nos anos seguintes – as de 2015, 2017, 2019, 2020, 2021 e 2022.

Percebemos que, apesar da grande expectativa, não houve um olhar propriamente pedagógico para o programa nos anos seguintes, e a política do Turno único contém poucas informações na direção de uma formação/educação integral. Nessa perspectiva, entendemos que o tempo tem sido direcionado a mais disciplinas/componentes da base comum do que para atividades/componentes que possam proporcionar essa formação a que nos referimos anteriormente, o que pode ocasionar o risco da “hiperescolarização”:

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

A seguir, compilamos em uma tabela as matrizes curriculares desses últimos anos, para melhor compreendermos como o município organizou os tempos e

atividades para a consecução da educação em tempo integral, primeiramente como Programa Escolas do Amanhã e, depois, seguindo com o Turno Único.




Quadro 7– Matrizes Curriculares referentes às escolas de tempo integral no município do Rio de Janeiro (período 2011 / 2022), com legenda

Componentes Curriculares	2011	2012	2015 ¹	2017	2019	2020	2021	2022
	ESCOLAS DO AMANHÃ	ESCOLAS PARCIAIS, DO AMANHÃ PARCIAIS E DE TEMPO INTEGRAL	TURNO ÚNICO	TURNO ÚNICO	TURNO ÚNICO	TURNO ÚNICO	TURNO ÚNICO	TURNO ÚNICO
BASE NACIONAL	L. Portuguesa							
	Matemática							
	Ciências							
	Geografia							
	História							
	Artes							
	Ed. Física							
PARTE DIVERSIFICADA	L. Estrangeira							
	Ens. Religioso		4º e 5º	4º e 5º		4º e 5º	4º e 5º	4º e 5º
	Sala / Roda de Leitura							
	Centro Estudos Aluno							
	Estudo Dirigido							
	Estudo Orientado							
	Projetos de Vida							
	Protagonismo							
	Eletiva 1							
	Eletiva 2							
	Estratégias de aprendizagem Carioca							
	Xadrez							
	Projeto de Vida Sustentável /Sustentabilida							
	CONTRATURNO	Reforço Escolar						
Outros Componentes								

Adaptado pela autora.

Fonte: Diário Oficial do Rio de Janeiro, matrizes curriculares 2011 a 2022.²⁹

²⁹ Diário Oficial Matrizes curriculares, 2011: publicada em 14/12/2010, Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/1078/#p:22/e:1078>

-  Disciplinas ofertadas aos alunos, através da base nacional comum e diversificada (Língua estrangeira, Artes e Educação Física), e disciplinas que, **naquele** ano em específico, serão ministradas por professores que estão fazendo dupla jornada, ou inclusas nos tempos do professor regente.
-  Disciplinas ofertadas conforme disponibilidade de professores que, em algumas escolas, fazem dupla jornada, ou que são oferecidas por parceiros, estagiários ou voluntários.
-  Disciplinas ofertadas pelos próprios professores regentes, ou por professores que fazem dupla regência na escola, conforme disponibilidade.

Disciplinas parte diversificada:

Estratégias de Aprendizagem Carioca: disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministradas por professores regentes, independente de cargos/disciplina. Preferencialmente deverá acontecer simultaneamente com 2 tempos consecutivos no mesmo dia e horário para toda escola e /ou grupamentos.

Outros componentes: realizados por parceiros, estagiários ou voluntários.

Projeto de Vida sustentável: disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno ministradas por professores regentes, independente de cargos/disciplina. Preferencialmente deverá acontecer simultaneamente com 2 tempos consecutivos no mesmo dia e horário para toda escola e /ou grupamentos.

Xadrez: disciplina ministrada por regentes que integram o Projeto Heróis do Tabuleiro, independente de cargo/disciplina.

2012: publicada em 03/02/2012. Disponível em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/1651/#/p:17/e:1651>

2015: publicada em 29/10/2014. Disponível em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/2583#/p:16/e:2583?find=matriz%20curricular>

2017: publicada em 26/10/2016. Disponível em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/3248/#/p:11/e:3248>

2019: publicada em 19/01/2019. Disponível em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4027/#/p:19/e:4027>

2020: publicada em 30/01/2020. Disponível em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4424#/p:16/e:4424?find=matriz%20curricular>

2021: publicada em 03/02/2021. Disponível em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4831#/p:18/e:4831?find=Matriz%20curricular>

2022: publicada em 23/11/2021. Disponível em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/5161#/p:15/e:5161?find=Matriz%20curricular>

As legendas foram extraídas das matrizes curriculares dos períodos temporais citados. Algumas disciplinas têm suas definições nas matrizes, outras não, o que dificulta entendermos suas bases teóricas e metodológicas, caso ela não tenha sido ministrada na escola em que realizamos a pesquisa.

A título de exemplo, consideramos nossas reflexões para alguns dos componentes curriculares nelas contido. O Ensino Religioso, por exemplo, foi ministrado, em sua maioria, apenas para os 4^o e 5^o anos, conforme disponibilidade de professores desta disciplina na rede. Por isso nos perguntamos a que qualidade de manifestação formativa a inserção deste componente se insere, quando os sujeitos que nela atuam são insuficientes para realizá-la? Outra questão que colocamos em pauta é que a LDBEN (BRASIL, 1996) determina, em seu artigo 33, que o Ensino Religioso deve ser oferecido de forma facultativa. Também causa estranheza o fato deste componente curricular estar presente em todos os desenhos curriculares, já que por norma legal deve ser facultativo, se levarmos em consideração também que sua inserção pode ser entendida como um “desvio” do caráter laico, um dos princípios da CF (BRASIL, 1988).

A sala de leitura não é uma realidade na maioria da rede, pois, para se ter um professor desse componente, não pode haver na escola nenhuma falta de professor. A escola objeto deste estudo, durante o ano da pesquisa, 2022, funcionava com falta de professores, então não houve tempos de sala de leitura, que, nesse ano, foi denominada de Roda de Leitura para outras realidades escolares em que ocorreu. Mais uma vez nos perguntamos que perspectiva de formação/educação integral haverá em um desenho curricular que apresenta um componente tão relevante quanto o espaço/tempo de leitura em uma escola pública plantada em espaço vulnerável sem, concomitantemente, oferecer um trabalho pedagógico continuado e contínuo nesse sentido, por meio de professores qualificados para tal.

A disciplina Estratégias de Aprendizagem Carioca tinha como objetivo o reforço de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Vale lembrar que foi prevista, antes de iniciar o período de pandemia, no ano de 2020. Sobre a definição ou a concepção de outras disciplinas, como as citadas em outros componentes, eletivas e projeto de vida sustentável, não foram encontradas informações nas matrizes curriculares, apenas citadas enquanto possibilidades no desenho curricular (RIO DE JANEIRO, 2020).

Após descrevermos e comentarmos, de forma panorâmica, as principais modificações ocorridas nas matrizes curriculares do município do Rio de Janeiro, visando as políticas de educação em tempo integral no período 2011-2022, adentraremos ao nosso *locus* de estudo: uma escola pública dessa natureza, na comunidade da Maré.

Na escola objeto deste estudo, levamos em consideração as matrizes do ano de 2015 em diante, uma vez que ela foi inaugurada em 2016. É curioso notar que a escola foi inaugurada fazendo parte do Programa Escolas do Amanhã, e como já dito acima, pedagogicamente, assim como as demais escolas em turno integral do município, esta seguiu também a matriz curricular do Turno Único.

A Maré contou com a construção de 25 unidades escolares entre o período de 2011 a 2018, havendo 1 Centro de Educação de Jovens e Adultos, entre elas. A escola objeto do estudo está inserida nessas unidades fabricadas e inauguradas nesse período, mais especificamente em 2016³⁰. Apesar de não contar com as parcerias que, pelo menos no plano documental, faziam parte do Programa Escolas do Amanhã na época da criação do programa (no ano de 2009), recebeu alguns projetos de ONGs, além de iniciativas dos professores da própria unidade escolar em forma de atividades diversificadas, que serão melhor detalhadas mais à frente, neste estudo.

Percebemos, a partir da exposição das matrizes curriculares que, a partir de 2011, todas incluem o turno integral, sendo construídos 7 desenhos diferenciados. Ao observar as modificações nessas matrizes, no decorrer dos anos em que temos o tempo integral no município, entendemos que se buscava inclusive a proposta de uma educação integral, com intenção de melhorar a qualidade da aprendizagem e reduzir a evasão escolar, atendendo e beneficiando alunos, familiares, professores e comunidades nas áreas mais vulneráveis da cidade do Rio de Janeiro.

Conforme observamos no quadro 7, as matrizes curriculares que se seguiram a partir de 2015 se basearam na Política de Turno Único, no qual está inserida a escola objeto de pesquisa deste estudo. Nesse período, o município criou metas a serem alcançadas, incluindo o ensino em tempo integral, como podemos observar na citação a seguir:

³⁰ Matéria: Um campus educacional chamado Maré. Disponível em: [Um campus educacional chamado Maré - Maré de Notícias Online | Portal de notícias da Maré \(mareonline.com.br\)](http://umcampuseducacionalchamadoMaré-MarédeNotíciasOnline|PortaldenotíciasdaMaré(mareonline.com.br))

Construir um processo pedagógico modelo, estabelecendo um padrão de excelência no ensino fundamental, baseado no ensino em tempo integral, Capacitar, instrumentalizar e motivar os professores da rede pública municipal de ensino, utilizando novas tecnologias, para uma prática mais efetiva no processo de aprendizagem. Ter pelo menos 35% dos alunos da rede municipal em tempo integral até 2016. (PLANO ESTRATÉGICO DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2013 – 2016, p. 62)

Ter 45% dos alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal matriculados em Tempo Integral até 2020, 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. (PLANO ESTRATÉGICO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO 2017-2020, p. 95)

Eliminar o déficit de professores da rede municipal de educação até 2024. Ter 50% de alunos e alunas da rede municipal de ensino estudando em tempo integral até 2024. (PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO RIO FUTURO 2021-2024, p.146)

Sendo assim, podemos nos questionar: (i) como são pensados e planejados os tempos e disciplinas da base nacional, especificamente nas Matrizes de 2015 em diante? (ii) a parte diversificada do currículo para o turno integral das escolas do município é planejada indo ao encontro de uma formação mais completa dos alunos, ou é pensada de forma aleatória, para cobrir os tempos vagos, que precisam existir para que seja ofertado o tempo de planejamento dos professores e para que haja a permanência dos estudantes naquele espaço?

Ampliando conceitualmente o escopo dos questionamentos apresentados no parágrafo anterior, nos perguntamos ainda sobre o porquê de a “educação em tempo integral” ter sido nominada, no primeiro documento legal, enquanto “ensino em tempo integral”, dado o possível caráter redutor do conceito “ensino”, em relação ao de “educação”, que abrange outras atividades que não necessariamente as que compõem o currículo mais cognitivo.

De acordo com Coelho, Hora e Rosa (2015), há fatores que devem ser levados em conta, a fim de contribuírem para a organização curricular da educação integral e(m) tempo integral, como espaço, tempo, sujeitos e conhecimentos escolares a serem trabalhados:

Numa escola de educação integral e(m) tempo integral, a definição do tempo para cada disciplina/atividade deveria pressupor, por exemplo, atividades práticas, integradas, críticas e reflexivas... É importante sinalizar que uma escola de educação integral e(m) tempo integral requer espaços variados, coloridos, confortáveis, científicos, lúdicos. A título de exemplo, podemos mencionar ambientes como salas de leitura, laboratório de ciências, sala de imagem e som, pátio, ateliê, laboratório de informática, enfim, espaços em que se dê a integração de conhecimentos escolares... De todo modo, não adianta planejar de forma reflexiva e criativa tempos e espaços sem pensar

nos sujeitos formadores, suas concepções, metodologias e formas de avaliação. Ao refletir sobre os conhecimentos escolares, precisa-se levar em conta que uma escola de educação integral e(m) tempo integral possui um tempo ininterrupto, no sentido de que todos os momentos têm significado(s) pedagógico(s). Então, as atividades devem ser integradas, planejadas em conjunto e devem buscar superar o senso comum ou o já conhecido pelos sujeitos em formação. Isto significa dizer que precisam estar articulados às bases filosóficas e sociopolíticas dos sujeitos formadores que, em última instância, *produzem e organizam o currículo*. (COELHO, HORA e ROSA. 2015. p. 166 e 167).

Nessa perspectiva, problematizemos o dito nos documentos: na escola pesquisada, notamos ausência de intenção formativa na rede municipal para organizar os recursos humanos que tem, como vimos no quadro 7, em que algumas disciplinas como reforço escolar, xadrez, estudo dirigido, sala de leitura e outros componentes são facultativos, dependendo da disponibilidade de professores fazendo dupla jornada, ou até mesmo ONGs – visto que, na época em que o Programa Escolas do Amanhã estava vigente, elas faziam parte de sua rotina pedagógica. Essa situação cria desigualdade dentro das próprias escolas, pois algumas têm acesso a essas atividades e outras não. Como falta planejamento para constituir um currículo com vistas a uma educação integral e(m) tempo integral, bem como há falta de recursos humanos qualificados nessa realidade, nos perguntamos se é possível pensar-se – como dito na subseção anterior – em currículo integrado, integração disciplinar e de atividades, trabalho compartilhado, visando à emancipação ou se, como questionamos anteriormente, o que se evidencia é a busca por um “ensino” em tempo integral, validado pelos conceitos mais tradicionais de aprendizagem.

Em relação às atividades planejadas para a educação em tempo integral Coelho e Mauricio (2016) discorrem:

A tessitura de atividades diversificadas que a escola de tempo integral pode oferecer, reunindo os conhecimentos universais, historicamente constituídos, e aqueles da cultura local, vai revelar os conhecimentos praticados por ela, na busca da inclusão das crianças no contexto da sociedade em que vivem, possibilitando-lhes acessar e contribuir com toda a atividade humana que aquela cultura construiu. Para que tal compromisso possa acontecer – com qualidade – essa escola de tempo ampliado precisa concentrar seus esforços nesse sentido. Quando, ao contrário, o compromisso primeiro evidencia a proteção integral da criança, outro projeto de sociedade está em curso. Não aquele que possibilita a emancipação, mas o que contém vários elementos que, ao incluírem, podem levar à exclusão. (COELHO, MAURICIO, 2016 p.1109)

Retomando a escola objeto desta pesquisa, sobre a qual também conversamos com professores e alunos, uma escola pública, popular, em uma área carente, pode

prescindir de que os conhecimentos e saberes a serem nela construídos assim o sejam, junto aos profissionais que ali estão, na medida em que, pelo menos em tese, são esses sujeitos os que mais conhecem a comunidade e as necessidades dos alunos daquela região?

Se a educação integral prescinde ainda de proporcionar prazer ao aluno, há outros espaços, fora da sala de aula, para que os estudantes possam ter contato com atividades mais diversificadas? Não nos parece haver esses espaços, de acordo com o quadro 7 e o dito nos documentos. Sobre esse aspecto, falaremos mais no próximo capítulo, a partir da conversa com os sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Conforme pudemos observar neste capítulo, nas matrizes descritas e nos documentos lidos e apresentados, questões curriculares e de construção de conhecimento e saberes são discussões que chegam à educação escolar como as conhecemos hoje. Contemporaneamente – e a partir delas – são levantadas diversas reflexões, a fim de entender o fracasso escolar, como as que se situam no campo do currículo ou no papel da escola: como rever conceitos ou elaborar práticas que fortaleçam a aquisição de conhecimento poderoso pelos alunos? Com que concepção de conhecimento, saber e aprendizagem/ns estamos lidando? Qual o papel da escola, especificamente?

Sacristán (2001) traz a escola como um espaço socializador, no qual pode se desenvolver uma aprendizagem valiosa, propiciando aos estudantes entendimento mais relevante do mundo em que vivem, desenvolvendo capacidade para conseguir superar os desafios que poderão surgir ao longo de suas vidas. Porém segundo o autor:

A escola tem um potencial socializador limitado, e é preciso não só que se reconheça o valor que ela pode vir a ter, mas sobretudo necessita ser valorizada por cumprir sua missão intelectual e formativa mais especializada... A escolarização é um determinado modelo de educação multifuncional que tem ou deve ter uma orientação singular: é alfabetizadora-decodificadora do mundo material e social construído, mostra o mundo criticamente, difunde o conhecimento sistematizado e ordenado, propõe valores cujo alcance requer um autocontrole e uma disciplina racionais - tudo isso com vistas ao melhoramento individual e social. (SACRISTÁN, 2001, p.54,55)

Lendo a citação de Sacristán, completariamos, “tudo isso com vistas ao melhoramento individual e social, em direção a uma educação integral e(m) tempo

integral com cunho emancipador”. Nesse sentido, reforçamos que é com Young (2007), em que também nos fundamentamos, quando o autor afirma que:

Existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento. Portanto, minha resposta à pergunta “Para que servem as escolas?” é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho. (YOUNG, 2007, p.1294)

Conforme destacado por Young (2007, p.1299), “o currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo”. Compreendemos que toda a complexidade com relação a esse debate e às discussões curriculares e também das políticas que a envolvem não cabe em apenas um estudo; por isso, focalizamos nesta investigação perspectivas da educação integral em tempo integral, rumando em direção à emancipação desse sujeito, tensionando quais conhecimentos e aprendizagens podem contribuir para com o seu futuro, numa perspectiva emancipadora.

Se a prefeitura do Rio de Janeiro traz a bandeira, junto a seus estudantes, de que promover “mais educação” é mais tempo na escola, buscando formação e um futuro mais digno, isso não prescinde de que os tempos na escola sejam concebidos de forma intencional, trabalhados com profissionais capacitados, em ambientes que de fato irão oferecer aos alunos experiências que auxiliem em seu aprendizado, ou seja, “a ampliação do tempo só se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar.” (CAVALIERE, 2007, p.1021). Ainda segundo a mesma autora, apoiada em estudos de Dewey, uma escola integral de tempo integral deve ter seu local pensado e estruturado para abrigar atividades cooperativas e conjuntas. Nesses locais com atividades apropriadas, o conhecimento é produzido.

Trazendo esse pensamento para a escola pesquisada, houve o questionamento de como são utilizados esses espaços, através da visão dos sujeitos pesquisados?

Nesse sentido, como compreender as matrizes curriculares desenhadas para as escolas do Programa Escolas do Amanhã, em sua vertente já caracterizada pela política do Turno Único? Serão os componentes curriculares/atividades por elas

evidenciadas um “exemplo de conhecimento poderoso”, apresentado nos estudos acadêmicos? E, por outro lado, como conhecer a diversidade de alunos, os periféricos deste recorte – Bairro Maré –, por meio da escola, no tempo integral? Como eles enxergarão os conhecimentos apreendidos e como os transformarão em habilidades, experiências e vivências? Serão essas construções “aprendizagens valiosas” para sua vida fora do ambiente escolar? Professores e alunos compreendem esse conhecimento em suas vidas profissionais e estudantis? Essas são questões que procuraremos discutir no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – ESCOLAS DO AMANHÃ NA MARÉ, HOJE: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES E OS PROFESSORES

3.1. O campo da pesquisa

A escola em questão neste estudo pertence a um dos Campus do Bloco educacional do bairro Maré, construído através do Programa Fabrica de Escolas do Amanhã.

O bairro Maré, conhecido popularmente como Complexo da Maré, é considerado um dos maiores conjuntos de favelas da cidade do Rio de Janeiro. De acordo com o Censo realizado pela ONG Redes Maré³¹ em 2019,³² a Maré abriga atualmente mais de 47 mil moradias, distribuídas em 16 favelas situadas entre a Avenida Brasil (à esquerda no mapa) e a Linha Vermelha (à direita no mapa), conforme representado no mapa abaixo:

Figura 1: Favelas do Bairro Maré



O censo populacional da Maré, foi realizado através da ONG Redes Maré em 2019 utilizando o mesmo método de cobertura do Recenseamento do IBGE, abrangendo características das pessoas, suas moradias, acesso a serviços urbanos, perfil escolar entre outros. Disponível em: [https://www.redesdamare.org.br/br/info/12/censo-mare#:~:text=Censo%20Populacional%20da%20Mar%C3%A9%20\(2019,cobertura%20do%20Recenseamento%20do%20IBGE.](https://www.redesdamare.org.br/br/info/12/censo-mare#:~:text=Censo%20Populacional%20da%20Mar%C3%A9%20(2019,cobertura%20do%20Recenseamento%20do%20IBGE.)

³² O último censo populacional realizado na Maré foi no ano de 2019.

De acordo ainda com o Censo realizado pela ONG Redes Maré em 2019, a Maré foi caracterizada como bairro através da Lei Municipal nº 2.119, de 19 de janeiro de 1994. Em 2019, contava com uma população de 139.073 habitantes. Possui 46 escolas públicas (da creche ao ensino médio); 10 unidades de saúde; 16 associações de moradores; 14 ongs; 4 centros culturais; 10 unidades de saúde; 1 batalhão de polícia militar; 1 centro de defesa da cidadania; 3182 empreendimentos comerciais e mais de 90 instituições religiosas.

Ao compararmos a Maré ou outra comunidade a outras regiões do município, percebemos um espaço diferenciado, onde as políticas governamentais, quando chegam, é de forma tardia, e nem sempre com serviços prestados de boa qualidade compreendemos que as moradias muito próximas, com pouco espaço para transitar vão além de apenas um aglomerado habitacional popular, mas que vai se transformando em favela, a partir do momento que:

desenvolve um microssistema sociocultural mais ou menos autônomo em relação ao restante da cidade, ao qual não faltam elementos de uma ordem jurídica singular, com a existência de autoridades informais locais, validadas por identidades coletivas territoriais, sobre as quais se fundamenta a negociação política de acesso a bens públicos da cidade” (BURGOS, 2009, p.90).

São percebidas as características apresentadas por Burgos (2009) em cada detalhe na Maré, como as autoridades que “mandam” em toda a favela, a precariedade de atendimento a serviços como energia elétrica, fornecimento de água e internet. Como resultado, presenciamos ali o agravamento de desigualdades sociais, culturais, econômicas e educacionais em relação aos demais espaços da cidade.

A luta cotidiana por mais acesso a esses serviços essenciais, em especial à educação, mobilizou moradores, lideranças e instituições locais pela garantia do direito constitucional a educação. Tal movimento resultou na construção de mais escolas para comunidade nos últimos 10 anos. Segundo Carvalho, Euclides e Martins (2021):

Um momento histórico aconteceu em 2010. Trata-se da união das 16 associações de moradores da Maré para buscar junto aos órgãos governamentais a solução de demandas do território. O Fórum das Associações de Moradores da Maré elaborou um documento, e entregou diretamente ao prefeito, à época, Eduardo Paes, com a síntese de algumas demandas, em diferentes áreas, fundamentais para a uma melhor qualidade de vida para moradores da Maré. Dentre essas demandas, havia a solicitação de construção de mais escolas e creches, ampliação do atendimento a

estudantes com deficiências e implantação de uma unidade de ensino diurno para jovens e adultos. Nos anos seguintes à entrega desse documento, começaram a ser construídas novas unidades escolares da rede municipal de educação, passando de 22 escolas, em 2011, para 46, sendo a última inaugurada em 2018, no Salsa e Merengue: a Escola Municipal Vereadora Marielle Franco (CARVALHO, EUCLIDES e MARTINS, 2021. p.1).

A escola A é uma instituição municipal de ensino e faz parte da maior rede de escolas da América Latina³³. A educação municipal no Rio de Janeiro, atualmente (fevereiro 2022), encontra-se conforme representamos no quadro abaixo, evidenciando que o turno integral ainda não contempla a maioria das escolas, e a maioria das que trabalham com essa ampliação de jornada estão localizadas em áreas mais carentes da cidade. Nessas escolas, os alunos permanecem por um período de 7 horas diárias. (Educação em números, Rio Educa,2022)

Quadro 8: Quantitativo de escolas/Município do Rio de Janeiro e 'adequações' ao turno integral

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO				
Coordenadorias Regionais (CRE)	Escolas municipais	Escolas de turno parcial	Escolas de turno integral	Número de alunos
11	1543	62,37%	37,63%	644.007

Fonte: <https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros/>

Traçando um rápido panorama de nosso *lócus* específico de estudo, a Escola A iniciou atendimento em 2016. Quando inaugurada, pertencia ao programa Escolas do Amanhã, e atualmente segue as demais escolas de jornada integral do município do Rio de Janeiro, com a Política do Turno único.

Em relação à estrutura organizacional da escola e seus profissionais, é composta pela diretora, diretora adjunta, coordenadora pedagógica, 13 professores regentes de turma de ensino fundamental dos anos iniciais, com carga horária semanal de 40 horas, 1 professora de Artes Visuais, 1 professora de Língua Inglesa e 2 professoras de Educação Física, também com carga de 40 horas cada. Somente 1 professora reside no complexo da Maré: os demais residem em outros bairros. Quanto à equipe de apoio, a escola conta com 1 agente de apoio concursado.

No tocante aos funcionários terceirizados, a escola conta com 4 manipuladoras de alimentos e 7 auxiliares de serviços gerais.

³³Dados de 2019, consultar o link: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/assista/tv/14784-institucional-sme-2019>

No ano de 2022, em que realizamos a pesquisa de campo, o corpo discente está distribuído conforme o Quadro 9, abaixo:³⁴

Quadro 9: alunos da escola A

Série	Turma	Matriculados	Alunos da Educação Especial e Inclusiva
1º ano	1101	27	0
1º ano	1102	29	0
2º ano	1201	28	0
2º ano	1202	28	1
3º ano	1301	28	0
3º ano	1302	24	2
4º ano	1401	29	1
4º ano	1402	27	1
5º ano	1501	26	1
5º ano	1502	31	0
5º ano	1503	31	1
6º ano	1601	31	1
6º ano	1602	27	2
	Total	366	10

A turma do 6º ano carioca que participou da roda de conversa pertence ao 6º ano experimental que, assim como as demais turmas da escola, segue o formato de 1 professor regente, ministrando as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências; as disciplinas de Artes Visuais, Língua Inglesa e Educação Física ficam a cargo de outros professores. Como a escola já está em regime presencial, optamos pela conversa com os alunos de forma coletiva e não em formato de entrevista, como havia sido pensado no início do projeto, devido às adaptações decorrentes do processo pandêmico por que passamos e pelas atividades ainda estarem remotas.

No ano de 2019, de acordo com dados do Site Redes Maré, podemos ver como as operações policiais e os conflitos entre facções interromperam dias de aula e atendimentos em unidades de saúde da região. É observado ainda que, nos dias posteriores, a presença dos alunos é reduzida, devido ao medo dos conflitos se repetirem, e em alguns casos, os alunos terem parentes, conhecidos ou vizinhos que foram alvejados ou presos.

³⁴ Dados de agosto de 2022

Quadro 10 :Violência na Maré

IMPACTO DA VIOLÊNCIA ARMADA EM 2019					
Operações policiais	Ações de grupos armados	Pessoas Mortas	Pessoas Feridas	Dias de aulas Suspensas	Dias de atividades suspensas em unidades de saúde
39	20	49	45	24	25

Fonte: https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/BoletimSegPublica_2019.pdf

Pode-se afirmar que a comunidade da Maré é um território vulnerável, pois sua população evidencia falta de recursos financeiros para se manter, dependendo, em muitos casos, de auxílio governamental ou de terceiros; moradias precárias; falta de acesso a serviços básicos, como os já citados nesta seção, o que configura para esses moradores uma situação de exclusão social. Essas questões reforçam uma estrutura que não permite, e em muitos casos dificulta a melhor aplicação do sistema educacional escolar, especificamente em escolas de Turno único.

No que diz respeito às atividades na escola A, elas não são separadas em turno e contraturno. Tanto os professores regentes quanto os professores das disciplinas da parte diversificada trabalham em regime de 40 horas; portanto, há turmas que recebem as aulas extras em alguns dias de manhã no primeiro horário, outras à tarde.

Há turmas em que as disciplinas 'extras' são alocadas em um só dia, e nos demais dias são trabalhadas somente as disciplinas da base nacional. A coordenação pedagógica tenta organizar os horários para que professores regentes das mesmas séries possam se encontrar, no sentido de organizarem seu planejamento em, pelo menos, 2 tempos semanais; contudo, essa prática nem sempre se concretiza.

Após este panorama, destacamos, na próxima seção, a percepção do professorado com relação às atividades que desenvolvem nesse espaço, bem como sobre a aprendizagem e escolarização na escola A, bem como as reflexões que se fazem presentes, quando pensamos em uma educação escolar integral e em tempo integral, de cunho emancipador.

3.2. Os professores: refletindo sobre políticas e práticas docentes no tempo integral para uma educação integral

Esse subitem apresenta a análise dos resultados da pesquisa realizada com os docentes da escola A. Neste contexto – e metodologicamente falando - convém dizer que o estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, do setor de Centro De Ciências Humanas e Sociais – PPGB da UNIRIO, seguindo trâmites e resoluções próprias, tendo sido aprovado pelo CAAE 52130821.0.0000.525 (Anexo A). A realização das entrevistas que compõem o texto foi elaborada em forma de questionário, com perguntas abertas e fechadas aos professores, e a autorização para essa ação foi dada pela SME/RJ, através do processo nº 07.004.883/2021 (Anexo B).

Como descrevemos na abordagem teórico-metodológica deste trabalho, a definição dos professores que participaram do estudo se deu no decorrer da escrita do projeto, a partir de procedimento em que, de acordo com o objeto de estudo, optamos por conversar com os alunos do 6º carioca, que estudaram na referida escola entre 2017 e 2022, ou seja, ininterruptamente, do 1º ao 6º ano do nível de escolaridade fundamental. Para compor tal encaminhamento metodológico – que, em nossa reflexão era caudatário de mais elementos que organizassem a análise, convidamos os professores que, em 2022, eram regentes das 2 turmas desta série na escola A, e professores que lecionavam com outras disciplinas, também para estas turmas. Das 6 professoras convidadas a participar da investigação, todas aceitaram nosso convite - o que já nos forneceu um primeiro ‘retrato’ do interesse desse grupo -, e responderam ao questionário, o que corresponde à totalidade dessa categoria profissional nesta pesquisa de campo. A título de manutenção do sigilo necessário a essa situação de pesquisa, nomeamos as professoras de 1 a 6, para melhor entendimento dos dados a serem apresentados.

Ao abordar as participantes, a pesquisadora informou sobre o teor da mesma; sua importância para conhecermos melhor o programa do município em questão e sobre como os seus olhares poderiam nos auxiliar para melhor entendermos o que acontece na escola, como as políticas se materializam ali, no dia a dia de uma jornada integral, contribuindo assim para futuros estudos na temática da educação integral e(m) tempo integral.

Os roteiros com as perguntas realizadas às docentes estão anexados neste trabalho (Anexo G), bem como o termo de assentimento livre e esclarecido (TCLE – Anexo C), cujo originais estão em posse da pesquisadora, devidamente assinados.

Inicialmente, visando a conhecermos o perfil das professoras, organizamos o quadro abaixo, contendo informações sobre idade, formação acadêmica e tempo de magistério fora e dentro da rede municipal de educação do Rio de Janeiro dessas 6 participantes.

Quadro 11: Informações gerais sobre os professores entrevistados

Participantes	Sexo	Idade	Formação Acadêmica	Cargo Escola A	Tempo Magistério	Tempo Escola A
1	Feminino	34	Licenciatura em Geografia	Professor Generalista	15	3
2	Feminino	33	Licenciatura em Letras: (Português/ Espanhol)	Professor Generalista	15	6
3	Feminino	45	Licenciatura em Letras: (Português/ Inglês)	Professor Língua Inglesa	22	6
4	Feminino	32	Licenciatura em Educação Artística	Professor Educação Artística	8	6
5	Feminino	55	Licenciatura em Educação Física	Professor Estudo Orientado	19	4
6	Feminino	48	Licenciatura em Educação Física	Professora Educação Física	6	6

Fonte: A autora, referente a informações obtidas por meio de respostas ao questionário (2022).

Observam-se dois grupos de professores: os generalistas e os especialistas. As professoras generalistas - que ficam com a turma a maior parte do dia, ministrando as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) -, não são graduadas em Pedagogia. Na SME, para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, o professor precisa ter formação em alguma Licenciatura sem, necessariamente, ser formado em um curso de Pedagogia; em outros termos, o docente deve possuir habilitação específica em curso superior de graduação correspondente a uma Licenciatura Plena

(Ensino Fundamental) e habilitação em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Curso de Formação de Professores – Nível Médio), por exemplo.

A formação dos docentes abre um conjunto de questionamentos, tais como: seria esse arranjo institucional experimental uma forma de garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos mais específicos de algum campo do conhecimento, ou um caminho para a redução de gastos com profissionais – já que os que possuem outra Licenciatura que não a específica em Pedagogia podem atuar em níveis de ensino diferenciados e, portanto, podem ser “recrutados” na própria rede de ensino, sem haver necessidade de aberturas de concurso público específicas?

Tal questionamento nos possibilita inferir que o governo municipal, com uma medida como essa, cria entrelaçamentos complexos – porém desafiantes, dependendo do objetivo dessa medida -, uma vez que coloca em função generalista um professor que possui curso normal (nível Médio) e uma licenciatura específica – que, historicamente, dirige à parte pedagógica menos tempo de estudo do que aos conteúdos específicos do campo de conhecimento em que se delineia seu desenho curricular. Podemos ainda inferir que, se o Curso normal, em nível Médio, em termos de legislação específica, não prepara os docentes para lecionarem de modo generalista no 6º ano do ensino fundamental, e se as Licenciaturas específicas não preparam generalistas em série alguma, essa medida pode ser mais um arranjo educativo do que um objetivo formativo.

No ano de 2022, as escolas de turno único, em sua parte diversificada, estavam organizadas conforme imagem postada na página a seguir, de acordo com a presença de professores para ministrarem tais disciplinas:

Figura 2: Documento orientador da política pedagógica SME / 2022



Fonte: RIO EDUCA - SME

Apesar do 6º ano fazer parte do segundo segmento do ensino fundamental, como já explicado anteriormente, no município do Rio de Janeiro, ele segue a matriz curricular do primeiro segmento do ensino fundamental. Na escola em que realizamos a pesquisa, além das disciplinas da base comum ministradas pela professora regente, foram incluídas em sua matriz também as disciplinas Educação Artística, Educação Física e Língua Inglesa, além do Estudo Orientado. Especificamente o componente “Estudo orientado” é definido da seguinte forma:

Componente que promove a compreensão da importância do “ato de estudar”, no sentido de dar apoio ao estudante em seu estudo diário, por meio da utilização de técnicas de estudo que o auxiliarão em seu processo de aprendizagem. Além de assegurar o espaço adequado para o estudo, o Estudo Orientado visa à excelência acadêmica e à consecução do itinerário formativo. (RIO DE JANEIRO, 2023. p.04)

É possível perceber que os objetivos do componente curricular em questão, se alcançados, seriam de grande relevância para a formação dos estudantes, pois poderiam contribuir com a construção e o direcionamento do hábito de estudar, o desenvolvimento da autonomia e da utilização da pesquisa como forma de construção de conhecimento e capacidade de auto-organização. Para isso, deveria contar com profissionais que compreendessem e pesquisassem sobre as especificidades dos processos de aprendizagem, a estruturação de hábitos e rotinas de estudos, a articulação entre a vida e a formação escolar, o que requer tempo, planejamento e um conjunto de saberes alcançados por esforços formativos e não dados espontaneamente, apenas pela definição institucional.

Outro ponto que seria muito relevante é a garantia de espaço adequado para esse componente, o que poderia ser entendido como local equipado com recursos de pesquisa, estimulação da curiosidade, limpo, agradável. Porém, a partir das nossas observações e diálogos na escola pesquisada, constatou-se que nenhum dos objetivos são alcançados, ou seja, nem o que diz respeito ao objeto Estudo orientado, nem ao espaço adequado para o estudo.

Como visto no quadro 11, na escola pesquisada, essa disciplina é ministrada pela professora de Educação física, que no ano de 2022 realizou atividades de reforço escolar de Língua Portuguesa e Matemática para alunos com dificuldades de aprendizagem, modificando totalmente a intenção do componente.

Mesmo se tratando de uma professora de Educação física, na prática, foram ministrados 2 tempos semanais de Estudo orientado para as turmas do 6º ano, nas

quais, na realidade, buscou-se reforçar a alfabetização e a matemática no nível dos anos iniciais do ensino fundamental. Essa realidade indica desprofissionalização e desrespeito à formação da docente e também desconsideração em relação às demandas de aprendizagem dos estudantes.

Considerando o quadro 11, também é relevante dizer que 5 das 6 professoras entrevistadas têm entre 15 e 22 anos de tempo de docência, o que pode evidenciar um aspecto significativo e positivo no trabalho com os estudantes. Nessa perspectiva de análise e retomando o teor de nosso questionário, apesar desses dados relacionados ao tempo de formação terem potencial positivo, eles não resultam de critérios próprios do Programa em questão, pois não há nenhuma exigência de experiência profissional anterior para lecionar nas escolas de tempo integral do município.

Isso não seria um fato problemático, se a prefeitura proporcionasse a formação continuada desses professores e o diálogo com suas trajetórias após ingressarem na rede. Mas, ao contrário disso, após a aprovação no concurso e a lotação na unidade escolar, os professores não são inseridos em nenhum programa de estudos e formação que contextualize a educação integral e(m) tempo integral, nem possuem tempo para a criação e o intercâmbio de saberes e experiências sobre o trabalho pedagógico nesse contexto, impossibilitando também que suas experiências possam produzir novos saberes, com integração entre teoria e prática compartilhada entre docentes que estejam realizando essas formações – o que seriam um aporte do trabalho realizado pela SME. Nesse sentido, trazemos Franco, ao afirmar que:

Anos e anos de magistério podem produzir apenas a experiência de reproduzir fazeres, no mais das vezes, caducos e estéreis. Quando essa prática for mecanicamente estruturada, sob a forma de reprodução acrítica de fazeres, ela não se transformará em saberes de experiência, pois a prática não foi vivenciada como práxis, não foi renovada e nem transformada com as águas da reflexão, pesquisa, história. Se não houver o exercício da práxis que renova e rearticula a teoria e prática, não haverá espaço para a construção de saberes. Neste caso, tempo de serviço não se transforma em saber da experiência, pois esse reproduzir mecânico é a-histórico e não cede espaço para a articulação dialética do novo e do necessário. (FRANCO, 2008, p.133).

Conforme visto, Franco (2008) traz uma reflexão crítica sobre a importância da experiência docente, indo além do mero quantitativo de tempo de trabalho e apontando para elementos que fazem desse tempo de trabalho como possibilitador da construção do que chama “saberes da experiência”. Esses saberes só podem

existir na medida em que os professores refletem criticamente sobre a prática, articulando-a com a teoria, com a experiência e intercambiando-os com os seus pares.

Segundo Pimenta:

(...) os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (PIMENTA, 2006, p.20)

Quanto ao gênero, é possível constatar que o corpo docente é formado por pessoas do sexo feminino. Esta realidade não foge muito da que se encontra nas escolas brasileiras, como comprovam diversos estudos sobre a predominância dessa presença no magistério. De acordo dados do Censo escolar de 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), temos 1.414.211 docentes, sendo 77,5% do sexo feminino. Nos anos iniciais, atuam 763.048 docentes. Desses, 87,8% são do sexo feminino.

Segundo Vianna (2013), a predominância da feminização do magistério na educação básica no Brasil teve início no século XIX, sendo o primeiro posto de trabalho das mulheres brancas de classe média, e também as possibilitando a ingressarem na esfera econômica e produtiva. Essa profissão, antes exercida por homens, dá lugar às mulheres; porém, isso traz consigo algumas marcas que vão se perpetuando nas gerações futuras das professoras, pois diferente dos homens, elas não foram reconhecidas como provedoras, então “não precisavam” de salários equivalentes aos deles. Ou seja, esse histórico de baixos salários se perpetua até os dias de hoje, seguido de condições precárias de trabalho e da desvalorização da profissão docente, como indicam outros estudos de cujo teor não nos apropriaremos neste momento, por não se constituírem em foco principal de nosso estudo.

Feitas essas primeiras reflexões acerca das questões gerais do instrumento de coleta de dados, no segundo momento do questionário havia cinco perguntas, cujos focos incidem sobre as questões fechadas que se tornaram objeto de nosso estudo. A fim de construir análises mais compreensivas em torno das respostas que obtivemos, fizemos uma primeira leitura flutuante de todo esse universo de cinco questões e das respostas que nos foram enviadas, o que gerou uma categorização inicial. Assim, evidenciaram-se 4 eixos de análise: (i) concepção de educação em tempo integral; (ii) concepção de educação integral; (iii) avaliação dos conhecimentos que integram e/ou deveriam integrar a formação dos alunos; (iv) autopercepção docente sobre a contribuição do seu trabalho na formação dos estudantes.

Iniciamos nossa análise pela concepção de educação em tempo integral. Perguntamos as professoras como elas compreendem o Tempo Integral?

Acerca disso, das respondentes, uma não respondeu à questão, enquanto, 3 (1, 2 e 3) entendem a Educação em tempo integral como maior carga horária na escola, podendo ser distribuída, na opinião de uma dessas professoras, em dois turnos organizados em disciplinas obrigatórias e extracurriculares.

De uma forma mais ampla, 2 professoras, (4,6), entendem a educação em tempo integral como aumento do quantitativo de horas na escola, porém com maior qualidade e contribuição para o aprendizado dos alunos, além da garantia de recursos materiais e equipe multidisciplinar (psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo).

Para além da mera ampliação de tempo na escola, essa visão remete-nos a princípios pedagógicos importantes, que tem como foco a qualidade e a intencionalidade desse tempo. Qualidade - sendo conceito em disputa -, por servir também àqueles que entendem a educação como mercadoria, é explicada pela garantia de condições materiais de trabalho favoráveis e pela inclusão de equipes multidisciplinares na escola, como afirma a Professora 4:

Subsídios necessários: material, equipes multidisciplinares como: psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, a família para nos apoiar. Enfim uma base para que nós professores possamos fazer nosso trabalho de lecionar.

Consideramos que a questão da qualidade citada pela docente se relaciona diretamente às condições materiais de execução da política e, no caso de política de educação, a LDB, em seu artigo 4, inciso IX, fortalece tal visão, quando afirma que é dever do Estado a garantia de:

padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados;

Quanto à inserção de equipes multidisciplinares, se pensarmos que o processo de aprendizagem é formado por vários aspectos, e que a intervenção nele, por vezes, convoca outros saberes, não apenas docentes, podemos entender que a presença de profissionais como psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos pode contribuir positivamente com os processos formativos, especialmente na intervenção das dificuldades de aprendizagem; melhor funcionamento da escola e melhor atendimento dos professores aos alunos. Convém ainda destacar que nas escolas da

rede municipal, além de não haver os profissionais citados, também não existem pedagogos concursados, para atividades de orientação educacional e pedagógica, funções importantes na organização e integração do trabalho escolar.³⁵

Ainda sobre os profissionais da escola A, não há secretário escolar e quem está desempenhando essa função é o único agente de apoio que trabalha na escola, mais conhecido como inspetor escolar. Também não há porteiros, nem agentes de apoio à educação especial, mesmo havendo, no ano em questão, 10 alunos com necessidades especiais.

A fala das docentes recupera ainda um debate importante para a pedagogia, o que se refere à intencionalidade. A intencionalidade, juntamente com a sistematização, ancora e diferencia a escola de outros espaços educativos, dando ao seu fazer o caráter 'pedagógico'. Assim, é através da intencionalidade e da sistematização que a escola poderá atuar na formação ampla dos estudantes, partindo dos "saberes ingênuos", nos termos de Paulo Freire, e possibilitando o acesso ao "conhecimento poderoso", evidenciado por Young - socializando o conhecimento historicamente acumulado e por vezes restrito às camadas mais abastadas da pirâmide social. Nesse sentido, Young (2007) afirma:

Para as crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-lo sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p. 1297)

É possível perceber que a visão de ambos os grupos respondentes não se exclui, mas se analisadas de modo integrado se complementam, pois, a relação quantidade/qualidade na educação é complexa e totalmente interdependente, de modo que pensar em qualidade da educação é quase impossível, sem questionar os dias letivos e o tempo de permanência na escola. Da mesma forma, qualquer ampliação de tempo séria e responsável deverá questionar o uso desse tempo, seus sentidos e significados no dia a dia escolar para aquelas crianças que dele usufruem.

Quando perguntadas se concordam com a ampliação do tempo escolar, 6 professoras foram entrevistadas, 4 delas consentem com a ampliação do tempo, nas

³⁵ No município do Rio de Janeiro, além do diretor escolar e o diretor adjunto, se tem o coordenador pedagógico, que é responsável pela elaboração do planejamento, execução e avaliação curricular e o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

escolas do município, sendo que 2 não concordam com o modelo vigente nas atuais escolas de tempo integral do Turno Único, pois aumenta a carga horária sem a diversificação das atividades, não se constituindo, assim como uma ‘educação integral’, efetivamente. Essa relação entre a ampliação do tempo de permanência na escola e a educação integral está presente na fala de todas as docentes, pois mesmo as que discordam da ampliação do tempo, o fazem como crítica ao modo organizacional e pedagógico como esse processo tem se dado na prefeitura do Rio de Janeiro e não em relação à ampliação do tempo em si.

Além disso, fica claro que os docentes defendem uma ampliação com o devido planejamento pedagógico ocorrendo; a organização, manutenção e acesso a recursos materiais e humanos, bem como o repensar da relação da escola com a comunidade. Dessa forma, a ampliação da jornada assume viés que possibilita uma formação pedagógica e social relevante, com garantia de experiências mais significativas para além do currículo formal, alimentação, saúde e integração familiar. Nessa perspectiva, concordamos com Coelho quando assinala que

[...] a ampliação da jornada escolar se dá, não obrigatoriamente relacionada à organização própria da escola, mas por meio de atividades que acontecem no contraturno e que, como tal, podem ou não estar vinculadas ao projeto pedagógico da instituição. Neste caso, as atividades enriquecem, muito provavelmente, o universo sociocultural do aluno, mas não necessariamente se constituem como Educação Integral, no sentido da articulação de conhecimento(s) e de saber(es) que fazem parte da constituição mesma do ser humano, que o vinculam ao processo humanizador para o qual a escola precisa lhe abrir a porta (COELHO, 2012. p.82).

Em relação ao conceito de educação integral, em nossa segunda categoria de análise, encontramos duas perspectivas distintas nas respostas. 3 professoras (1,4 e 6) relacionam a educação integral ao oferecimento de componentes curriculares que possam contribuir com a formação do aluno e outras 2 (2,3) apontam para uma perspectiva mais ampla, que compreende o aluno em todos os aspectos de sua vida.

A concepção de uma das docentes, além de compreender a educação integral como oferecimento de mais componentes curriculares, a entende por ser responsável em “proporcionar aos alunos alimentação, estudos e educação complementar à dos responsáveis” (Professora 6). Em nossos estudos, compreendemos que não se pode esquecer que a educação vai além da proteção e da alimentação. A educação escolar, incluindo a de cunho integral, tem por objetivo principal a apropriação “dos

conhecimentos universais – sua veiculação e apropriação pelas crianças das classes populares – são o pilar de uma escola pública que se pretende justa” (COELHO, MAURÍCIO, 2016. P.14)

Como sabemos, a educação integral não se trata apenas da oferta de disciplinas, ou de maior número delas, mas de uma formação que integre os diversos aspectos da vida dos alunos, incluindo as atividades escolares, culturais, artísticas, físicas, éticas e sociais. Ambas as visões podem ser vistas nas respostas abaixo, segundo as professoras 2 e 3:

A Educação Integral é aquela que envolve os diversos campos: emocional, intelectual, social, cultural e físico no espaço escolar (PROFESSORA 2).

A educação integral compreende o aluno em todos os aspectos...para isso ser possível é necessário que a escola tenha uma maior estrutura de pessoal como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais para que auxiliem não só na formação do aluno, mas aos professores e funcionários também (PROFESSORA 3).

As respostas das professoras que transcrevemos acima abrem espaço para uma perspectiva de trabalho mais afeita a uma concepção de educação integral multidimensional. Procura assim, desenvolver habilidades outras como solidariedade, criatividade e criticidade que – sempre alicerçadas nos conhecimentos sócio historicamente constituídos -, e dando conta dos aspectos cognitivos essenciais a essa apropriação, possam se integrar a outros conhecimentos e saberes que, em outros momentos histórico-sociais, não eram tão requeridos como nos tempos atuais.

Desse modo, ela não se resume apenas ao conteúdo escolar, mas às atividades e experiências que empreendem a emancipação dos estudantes, em geral. Podemos ver que a BNCC, documento que indica as habilidades para serem desenvolvidas pelos alunos na Educação Básica, ou seja Ensino Fundamental e Médio,

(...) reconhece que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2018. p.10)

Embora não possamos considerar a BNCC propriamente como ‘exemplo’ de discussão sobre a temática em questão, aspectos da visão exposta corroboram com a ideia de que a educação integral, entendida de forma mais ampla, compreende o aluno em todos os aspectos, da forma mais completa possível. Sobre essa visão, a professora 2 explicou que a educação integral deve trabalhar com o desenvolvimento dos campos intelectual, emocional, social e físico no espaço escolar. Esse pensamento corrobora igualmente com a reflexão de Maurício (2004), para quem a educação configura a socialização, instrução escolar e formação cultural, sendo um “espaço social privilegiado” no desenvolvimento do aluno.

Vale observar que 1 das professoras participantes, nas últimas 2 categorias de análise, apresentou resposta evasiva e lacônica, não sendo possível uma inferência mais incisiva, diante do contexto proposto.

Sintetizando as reflexões que trouxemos acerca destes primeiros eixos de análise, nos perguntamos se a concepção de tempo integral e de educação integral trazida pelas docentes da escola A perfazem um caminho, no sentido da emancipação dos sujeitos em formação – os alunos. No entanto, essa é uma problematização que trataremos, em momento posterior, neste estudo.

Continuando com nossas indagações, agora caminhando em direção a outro eixo, pensamos: em que medida a concepção de educação integral e de tempo integral das professoras entrevistadas se constitui como um aspecto significativo em seu modo de compreender o papel dos conhecimentos que divulgam, no espaço escolar?

Ao avançarmos para esse terceiro eixo, a que denominamos ‘avaliação dos conhecimentos que integram e/ou que deveriam integrar a formação dos alunos’, se evidenciaram mais elementos sobre o que há na atual política de educação do município do Rio de Janeiro e o que poderia existir (ou que é necessário), em termos pedagógicos, para a constituição de uma educação integral e(m) tempo integral de cunho emancipador.

A questão que trouxemos – e que gerou esse eixo – propunha saber como as professoras avaliam os conhecimentos que estão presentes na formação dos estudantes, incluindo as linguagens e as artes, presentes no currículo do Turno Único, além daqueles já tradicionais e sistematizados pela escola, como por exemplo Língua Portuguesa, Matemática, Ciência e, História. Para esse eixo, separamos as respostas de duas formas: as que avaliam positivamente os conhecimentos presentes no currículo, e as que os avaliam negativamente. Segundo 5 docentes (1,2,3,4 e 6) a formação curricular do município do Rio de Janeiro voltada para as linguagens e artes, não contribui para a educação integral e(m) tempo integral. Somente a professora 5 afirmou o contrário. Solicitamos então sugestões dessas docentes para ampliar ou melhorar o que já se tem hoje, no município.

A esse respeito, as respostas das professoras apontaram para maior articulação entre a escola e a vida cotidiana dos estudantes, o que denuncia que o que acontece no interior da escola A distancia-se do necessário, na configuração de uma educação integral e(m) tempo integral, não colaborando suficientemente na apropriação de conhecimentos pelos alunos.

As professoras trazem em suas falas questionamentos sobre as reais finalidades do que se denomina como educação integral, atualmente. Essa educação tem servido – para essas docentes – no sentido de manter os estudantes por mais tempo na escola, como se somente essa ampliação da jornada (que caracteriza o tempo integral, mas não especificamente uma educação integral) já resultasse em aprendizagem, ou seja, ‘preencher o tempo escolar, sem nada de novo nesse lugar’. Segundo a professora 1,

Faltam materiais, profissionais e estrutura física para atender as necessidades (...) aulas de teatro, educação financeira, cursos de beleza e estética, lutas, laboratório de ciências, educação tecnológica, produção de games, que poderiam fazer parte da educação integral, o que muito contribuiria com o futuro dos nossos alunos. Dando oportunidade de crescerem intelectualmente (PROFESSORA 1).

Em direção semelhante, outras docentes expandem a função da escola, que para elas também deve atentar para a inteligência emocional, a comunicação, o trabalho em equipe, o acesso a outras linguagens, artes cênicas, música, uso dos recursos tecnológicos, todos esses focos em alinhamento com as demandas da vida e o desenvolvimento da sensibilidade dos estudantes (PROFESSORAS 3, 4).

Já a professora 2 considera os conhecimentos abaixo importantes para a aprendizagem dos alunos, na perspectiva de uma educação integral e(m) tempo integral:

Inteligência emocional, capacidade de trabalhar em equipe, como solucionar problemas, comunicação...os alunos precisam estar preparados para a vida. Muitos veem a escola como lugar para aprender somente as disciplinas básicas (PROFESSORA 2).

A percepção da professora 2 se aproxima com a visão do 'estar preparado para a vida', preconizada pelo filósofo John Dewey (1859-1952), para quem o fazer do educando é o momento central da sua aprendizagem, sendo o aluno o protagonista de seu processo educativo e da sua vida em sociedade. A escola deve ser espaço de pesquisa, descoberta e criação de coisas novas, expressão artística, comunicação, jogos e introdução ao conhecimento em laboratórios, ou seja, ensino de ciências (CAMBI, 1999). Essa concepção não destoa, atualmente, de perspectivas que supõe – como natureza da escola – o trabalho baseado em experiências significativas para os estudantes, desde que esse trabalho esteja alicerçado em uma metodologia que inclua a criticidade, a criatividade e a autonomia desses alunos, em direção à concepção mais emancipadora de educação.

Ao ouvir os relatos das professoras, refletimos sobre qual o real papel do conhecimento dentro da Escola A, entre o que foi proposto enquanto política para o Turno único e o que é percebido em suas falas. A 'marginalização de disciplinas' ou a superficialização do ensino em alguns campos do conhecimento é percebido por uma professora, ao relatar que "a escola prioriza muito mais a leitura e escrita. Claro que isso é fundamental. Mas outras disciplinas como ciências e geografia, por exemplo, são escanteadas. Os alunos perdem essa conexão importante com o mundo" (PROFESSORA 6).

Podemos dizer que parte dos alunos estão em conexão com o mundo, produzindo leituras dentro de seus contextos históricos, culturais e de classe. Porém a escola parece não estar conseguindo partir da leitura de mundo dos sujeitos, pois não cria caminhos para o acolhimento de tais leituras na organização do trabalho pedagógico. Isso se expressa pelo currículo enxuto e superficial que aparentemente tem sido trilhado.

Segundo Freire (1997), respeitar e partir da visão de mundo dos estudantes é a forma correta de trabalhar pela superação da ingenuidade no plano histórico. Tal processo, o de partir de visões ingênuas indo em direção à construção de visões

metodicamente rigorosas, está muito além do ensinar a decodificar palavras (preocupação da escola) e deve abranger vários segmentos da vida real, suas correlações sociais em seus múltiplos movimentos, objetivos e subjetivos. Como esse processo pode se dar quando a escola não explora com profundidade e condições materiais mínimas os aspectos da vida social, política, do mundo físico e cultural em que os estudantes vivem? Que concepção de leitura e escrita apresenta essa educação integral e(m) tempo integral?

É possível perceber que, mesmo sem noção clara, provavelmente as professoras dialogam com os conceitos de conhecimento poderoso e aprendizagem valiosa, ambos explicitados neste trabalho, em capítulo anterior – e que serão trazidos mais adiante, novamente. Essa articulação entre demandas reais e teoria se dá pela necessária articulação entre saberes escolares e saberes necessários à produção da existência, de sentido e de participação social, tanto para os agentes formadores, como para aqueles que, ao se formarem, vão se apropriando dessas mesmas ferramentas político-educativas.

Percebemos que as professoras participantes da pesquisa compreendem que na prática, a política do Turno Único apresenta fragilidades que impedem a concretização dos objetivos declarados, ou seja, declara como objetivo uma formação integral em tempo integral, mas por ausência de investimentos públicos, o que se concretiza é uma formação simples e parcial. Nota-se ainda que, se as políticas executadas considerassem as experiências e os saberes docentes, outro cenário poderia se avizinhar, mais favorável aos estudantes e aos docentes. Assim, essas docentes ocupam papel fundamental no funcionamento e no aprimoramento do programa.

Como última categoria de análise em questão feita às professoras, temos a autopercepção docente sobre a contribuição do seu trabalho na formação dos estudantes. Para essa categoria separamos dois eixos (i) autopercepção da prática profissional das professoras generalistas das turmas do 6º ano e (ii) autopercepção da prática profissional das professoras de aulas extras.

As professoras generalistas (1 e 2) reconhecem suas contribuições por meio da expansão dos objetivos formativos, e para além das próprias condições concretas de trabalho. Assim, essas docentes procuram trabalhar com os estudantes, de modo transversal, saberes relacionados ao corpo, ao desenvolvimento da autonomia, noção de responsabilidade, autoconhecimento e educação socioemocional. Dessa forma,

criam estratégias que buscam minimizar as lacunas existentes na formação dos estudantes, integrando formas diversas de agrupamento, organização, exploração do espaço e dos recursos, estes geralmente providenciados também por elas. Assim, o encontro, a aula, a despeito do que há de direção oficial, ganha outro sentido no chão da escola, mesmo que por vezes de modo pouco sistematizado. Como exemplo, destacamos os relatos a seguir:

Eu tento através dos rodízios de atividades, (coloco diferentes atividades em cada mesa, e todos os alunos devem passar por todas as mesas), para tentar colocar de forma prática o conteúdo vivenciado naquela semana. Contemplo os conteúdos de Português, Matemática, Ciências, Produção Textual e Artes. E sempre que possível, construo com eles pesquisas e trago propostas de trabalhos em grupos que tenham temas atuais do cotidiano (PROFESSORA 1).

Ao longo do ano letivo me dedico para ser uma professora parceira, acolhedora e conselheira. Tento incluir em meu planejamento atividades que englobam as questões sociais, emocionais, físicas e culturais através de debates, rodas de conversas e trabalhos em grupo (PROFESSORA 2).

Em relação à autopercepção da prática profissional das professoras que ministram aulas das disciplinas de Educação Artística, Educação Inglesa, Educação Física e Estudo Orientado, as respostas foram as seguintes:

Quadro 12: Autopercepção das professoras de aulas extras sobre a contribuição de práticas profissionais na formação dos alunos

Disciplina	Autopercepção de sua prática profissional
Professora Língua Inglesa	“Com minha prática profissional contribuo com atividades contextualizadas que promovam não só o entendimento da Língua Inglesa, mas também de aspectos socioemocionais. “
Educação Artística	“ Através do desenvolvimento sensorial e sensível dos alunos eles vão desenvolvendo pensamento crítico através das artes e atividades propostas nas aulas.”
Educação Física	“Atividade física é importante para a saúde física e mental. Os benefícios são inúmeros para as pessoas que são fisicamente ativas e que conhecem o próprio corpo. Podem se exercitar de forma autônoma e com responsabilidade. Uma pessoa apresentada desde cedo a essa prática pode também se descobrir numa profissão e se tornar um atleta.”

Estudo Orientado	“Através das minhas atividades na escola.”
------------------	--

Fonte: Respostas dos questionários. Grifo Nosso.

Ao olharmos para a autopercepção e suas contribuições para a educação integral, encontramos algumas estratégias construídas pelos professores como forma de minimizar a precariedade das condições ensino-aprendizagem, como nos exemplos citados acima e que negritamos, com o intuito de destacá-los.

Inferimos que seria necessária uma nova estruturação não só do espaço, mas de toda a organização curricular, que como percebemos no capítulo anterior, quando apresentadas as matrizes curriculares dos anos entre a criação do programa Escolas do Amanhã, hoje Turno Único, o que vai sendo realizado no decorrer dos anos são arranjos para completar o tempo dos estudantes em sala, havendo um preenchimento do tempo sem, de fato, estarmos promovendo uma educação integral e(m) tempo integral.

É importante trazer a informação de que, em 2008, foi garantido por lei o tempo de planejamento dos professores regentes de turma, garantindo-lhes 2/3 de máximo de tempo dentro de sala de aula lecionando, e os outros 1/3 em planejamento ou atividades relacionadas à formação. (BRASIL. Lei nº 11738, de 16/07/2008).

Apesar desse avanço legal, no universo pesquisado as professoras generalistas não tiveram esse tempo de planejamento contemplado no ano de 2022, pois para isso, o quadro de profissionais da parte diversificada do quadro 11 deveria estar completo, o que não acontecia na escola A, pois nela não havia profissional para a roda de leitura. Dessa forma, o que a matriz curricular propõe como um direito de todos os estudantes acaba sendo relativizado, de acordo com as possibilidades e os arranjos internos da própria escola, podendo perdurar até um ano letivo inteiro, com a ausência de uma ou mais componentes curriculares.

Entendemos assim, salvo um caso, que as docentes ultrapassam o “dar aula” de modo tradicional, mesmo com as dificuldades inerentes à região que lecionam, e aquelas encontradas na própria escola, como a falta de clareza nas matrizes curriculares que, a cada ano, incluem ou excluem um componente curricular, facultando a presença ou não daquela aula se houver algum voluntário, estagiário ou professor de qualquer disciplina “livre” ou “disponível” para executá-la. Parece que a maior preocupação do município é manter a escola funcionando com uma carga

horária de 7 horas diárias, até devido ao local em que essas instituições se encontram, de profundas vulnerabilidades sociais e econômicas. Quanto a isso, Moll adverte:

[...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é nesse contexto, que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares (2009, p. 18).

Ao trazermos as falas das professoras, somados ao universo da pesquisa, incrustrado em uma escola inserida na Política de Turno Único no município do Rio de Janeiro - a escola A, concordamos com Ball, Maguire e Braun (2021), ao afirmar que as políticas precisam ser construídas considerando as realidades das escolas e não os cenários ideais:

A elaboração de políticas e os elaboradores de políticas tendem a assumir ambientes “melhores possíveis” para a “implementação”: construções, alunos, professores ideais e muitos recursos. Os elaboradores de políticas não necessariamente levam em conta a realidade da escola - as finanças, o espaço físico, o corpo estudantil, o perfil e a disposição da equipe. Em geral, então os elaboradores de políticas e os pesquisadores precisam dar séria atenção à complexidade desorganizada das escolas e não impor a “teoria de cima” (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2021, p.218).

O pensamento dos autores nos convida a processo de reflexão sobre as especificidades da prática no turno único, para os profissionais que atuam no chão da escola, pois apesar de desejar melhorar a educação escolar de estudantes das camadas desfavorecidas, a política tem sido imposta de cima para baixo, com baixa participação da comunidade escolar nas decisões e direcionamentos, além de escassos recursos humanos, de infraestrutura física e pedagógica.

Apesar do conjunto de precariedades relatados, as professoras tentam criar um caminho possível para irem além do básico, o que pode ser entendido de diversas formas, inclusive como um ato de rebeldia diante do que tem sido colocado em prática para a atual política de Turno Único do município.

3.3. Roda de conversa: educação integral e(m) tempo integral e política de turno único na perspectiva dos estudantes do 6ºano

Como exposto no subitem 3.2, para melhor compreendermos a visão dos estudantes sobre a educação integral e(m) tempo integral e a política de turno único,

optamos pela “conversa” como abordagem teórico-metodológica, pois ela é condição inicial para a construção do diálogo entre sujeitos da experiência escolar. Tínhamos a intenção de ultrapassar o modelo de questionário, no qual o mecanismo dispensaria o encontro. Também não era útil o uso de entrevistas, pois o escopo dessa ação poderia tornar rígido o fluxo comunicativo entre pesquisador e esse segmento em formação.

Assim, nossa intenção era de abrir um espaço para que um encontro entre os estudantes pudesse acontecer, e que a conversa intencional desse forma ao diálogo, no qual todos pudessem tomar a palavra; atribuir sentidos ao mundo vivido e abrir um espaço de pensamento e reflexão sobre a experiência escolar. Nessa perspectiva, tomamos o diálogo como necessidade existencial, como nos ensina Paulo Freire (FREIRE, 1980).

Ao optamos pela conversa com os alunos da escola A, entendemos ser essa uma fase de muitas mudanças na vida escolar dos alunos. Historicamente, na prefeitura do Rio de Janeiro, devido à inexistência de todo o itinerário do ensino fundamental em uma mesma escola, os alunos que concluíam o 5º ano do ensino fundamental mudavam de escola para cursarem o 6º ano. Essa mudança trazia outros desafios, tais como a necessidade de se relacionar com novos colegas, em um novo contexto escolar e com uma maior quantidade de professores (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia), mais Língua Estrangeira, Educação Física e Educação Artística.

Com a proposta do 6º ano experimental, esses estudantes tiveram a oportunidade de continuar na mesma unidade escolar, ou seja, puderam seguir os estudos em um contexto já conhecido por eles. Porém, o período em que foram realizadas as rodas de conversa se deu durante a conclusão do 6º ano do grupo, logo, no processo de finalização das atividades e transição escolar.

A escolha do grupo participante da pesquisa se deu por entendermos que eles foram sujeitos da implementação do Turno Único na escola pesquisada. Para melhor contextualizar, convém explicar que, em 2017, esses alunos pertenciam a 3 turmas de 1º ano do ensino fundamental, inclusive uma dessas turmas tinha a pesquisadora deste estudo como professora generalista. Em 2022, após a saída de alguns estudantes, restaram 25 alunos desse grupo que iniciou na escola no 1º ano do ensino fundamental. Estes estavam distribuídos em 2 turmas, 1601 - 14 alunos e, 1602 - 11 alunos. Como visto, são estudantes que tiveram todo o percurso escolar na escola

pesquisada, incluindo o 6º ano³⁶, de modo que a permanência na mesma escola e o aceite para se manter nela diante de uma ação totalmente nova e desafiadora foi o diferencial desse grupo.

Inicialmente, para organizar a conversa com os alunos, a pesquisadora foi às turmas e explicou o que era uma pesquisa científica, e como a participação dos alunos era importante. Foi ressaltado que eles não seriam identificados e que só poderiam participar com a autorização dos responsáveis, que também receberam explicação sobre o processo de pesquisa e sobre a opção de autorizarem, como responsáveis, pela participação ou não da mesma.

Após todo esse processo de explicação e esclarecimento de dúvidas, os estudantes e suas famílias puderam decidir, optando pela participação ou não. Dos 25 alunos, 17 aceitaram participar da roda de conversa, trazendo os termos assinados por eles, o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido), assinado pelos alunos, TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e o Termo de Consentimento para uso de imagem e voz, os últimos assinados pelos responsáveis autorizando-os a participarem desta etapa da pesquisa (ANEXOS D, E e F).

Entendendo que uma roda de conversa é uma ação que vai muito além de uma mera organização espacial dos sujeitos - requerendo abertura de espaço de fala, disponibilidade de escuta, atenção, circularidade da palavra, captura das múltiplas formas de expressão e grande capacidade de mediação por parte dos organizadores - optamos por dividir o grupo em dois subgrupos.

Foram organizadas 2 rodas de conversa, sendo a roda 1 composta por 4 meninas e 4 meninos e a Roda 2, composta por 4 meninas e 5 meninos. Mas, no dia da roda de conversa, houve uma falta em cada roda, resultando na participação efetiva de 15 estudantes. Vejamos no gráfico abaixo, o percentual de participantes por gênero e idade:

³⁶ O 6º ano do Ensino Fundamental desde o ano de 2014 pertence ao Primário Carioca. Ou seja, é como se essa série pertencesse ainda a primeira etapa do ensino fundamental. O que foi implementado como 6º ano experimental em 2010, atualmente já é uma realidade nas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/2583#/p:14/e:2583?find=prim%C3%A1rio%20carioca>

Gráfico 1 - Participantes por gênero e faixa etária nas Rodas de conversa

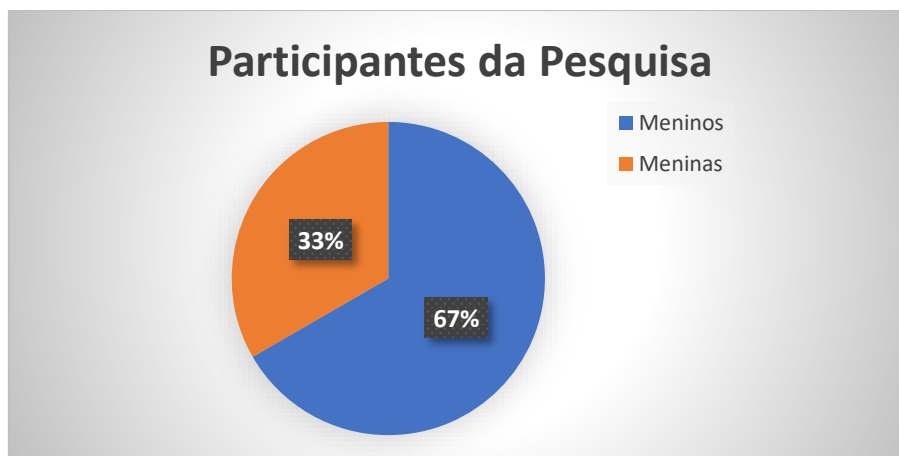
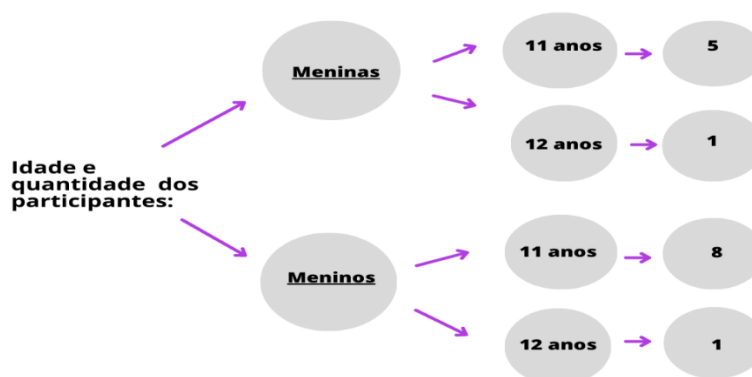


Gráfico 2: Informações gerais sobre os alunos participantes da pesquisa



Uma das principais particularidades observadas no emprego da arte de conversar com os alunos se evidencia pela forma com que eles vão construindo suas narrativas a partir de suas próprias experiências, ora se alinhando, ora se diferenciando das experiências de seus pares, que viveram sentimentos semelhantes nessa instituição, nesse período, por diferentes prismas. É a construção de uma verdadeira “malha de conversa”, com muitas idas e vindas, tomadas, abandono e retomada da palavra, silêncios, mudanças posturais. Logo, estamos tratando de um processo dinâmico, pouco ou nada controlável, no qual o dito e o não dito simbolizam juntos, dentro dessa grande malha apontada por Warschauer (2001).

Ao descrever o que está dentro dessa malha, Warschauer (2001) nos convida a irmos além da capacidade de argumentação e identificarmos as relações entre os

sujeitos, as disponibilidades físicas, o acompanhamento dos turnos da fala e o colocar-se no lugar do outro:

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc. (WARSCHAUER,2001, p.179)

As 2 rodas de conversa foram realizadas em um dia pré-estabelecido, de modo a não atrapalhar os alunos em outras aulas, nos turnos da manhã e da tarde, no auditório da escola, em um espaço reservado para que não fossem vistos por outros alunos. O ambiente foi organizado com cadeiras em forma de círculo, com uma mesa ao lado onde foi disponibilizado o lanche para os participantes.

Antes de começarmos, estabelecemos os combinados, dentre eles, o de não comentar sobre as questões feitas com o segundo grupo. O roteiro, na íntegra, pode ser visto no Anexo H deste trabalho.

A partir dos nossos objetivos de pesquisa e das questões debatidas com os alunos, foi possível construir uma categorização pautada em 2 eixos de análise, sendo (I) como os estudantes veem o tempo na escola e (II) a importância do conhecimento escolar para eles, hoje, e o que eles esperam para o futuro.

Sendo a divisão em dois subgrupos uma escolha facilitadora do diálogo, entendemos ser importante a unificação dos grupos com integração das respostas no processo de análise, que se dará daqui em diante.

As rodas proporcionaram momentos de grande integração, não apenas sobre as questões trazidas pela pesquisadora, mas também questões outras, emergentes na vida dos estudantes. Por isso, além de compreender esses atravessamentos, foi necessário refazer as perguntas mais de uma vez, solicitando que cada um falasse em seu momento e que tentassem exercitar a escuta, quando o outro estivesse falando.

Conversar com os alunos como recurso metodológico proporcionou um olhar diferenciado de escuta e compreensão de suas visões a respeito da escola, suas representações, expectativas e também decepções. Nesse sentido, é como se os “conversantes” entrassem num espaço de possibilidades que unia passado, presente e futuro, de modo não linear, no qual os alunos transitavam entre o que “deveria ser”, “o que é” e com “o que foi”. Esses movimentos nos fazem lembrar de Certeau, para quem:

as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras 'de situações de palavra', de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular 'lugares comuns' e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los 'habitáveis' (CERTEAU, 2008, p.50).

Iniciamos nossa análise, através do primeiro eixo, o “tempo na escola”. Os alunos precisavam compartilhar o que pensavam sobre passar o dia todo na escola, e se esse tempo era positivo ou não para eles. Parte do grupo que respondeu à questão (62%), nos trouxe respostas alegando que gostava de estar na escola pela oportunidade de convivência e socialização:

Quadro 13: Respostas dos alunos sobre o gostarem do tempo integral na Escola A



O restante dos alunos (38%) que responderam à questão, mostraram negatividade em relação ao horário integral, colocando em evidência um dos grandes perigos da expansão do tempo na escola: o cansaço. Esses estudantes observaram que o horário de permanência na instituição, das 8h às 15h, se torna exaustivo, alegando os seguintes motivos:

Quadro 14: Motivos dos alunos preferirem o horário parcial

"Não gosto porque fico o dia todo escrevendo"
"Não gosto porque cansa"
"Cansa porque não tem nada aqui"
"Eu preferia ficar em casa a tarde e dormir"
"Seria legal se tivessem atividades, como música e dança."

Fonte: a autora, baseada na resposta dos alunos.

Expressaram assim, que o pior desse tempo extenso é a inexistência de atividades atrativas, como aulas de dança, música, outros idiomas, espaços com brinquedos para os horários de recreio ou de tempo livre. Dessa forma, podemos entender que esses alunos, mesmo que de modo não intencional, apontam para a necessidade de uma escola que articule currículo, cultura, fundamentar saberes através de atividades diferenciadas, conforme tem sido discutido por Sacristán (2007), para o qual é necessário criar atração pela cultura em geral, no sentido de propiciar condições favoráveis a aprendizagem.

Outro aspecto interessante é que não refletem sobre o tempo de permanência na escola de modo isolado, mas indicam que o tempo pensado é o tempo vivido por eles com os recursos existentes, o que abre a possibilidade para a construção de uma outra relação com o tempo escolar, a partir da mudança do contexto em que o tempo é vivenciado.

Como visto, a maior parte dos estudantes relata gostar da escola e do horário integral, mesmo trazendo pontos que poderiam ser diferentes neste espaço e tempo. Assim, faz-se necessário ainda buscarmos as explicações desses alunos sobre isso. Dessa forma, para melhor compreender os argumentos presentes no quadro 13, expomos mais detalhadamente as motivações dos 62% que veem o 'estar na escola' em uma jornada integral de forma positiva.

É possível constatar, nas respostas dos alunos, que a oferta de tempo integral da escola A constitui-se como um importante espaço de socialização, troca de experiência e de valorização das diversidades. Além disso, relatam esse espaço como importante na construção de vínculos, amizades, afetos e companheirismo. Essa visão parece colocar a escola como lugar de muitas possibilidades, tanto na construção do conhecimento – no sentido mais cognitivo do termo – como na capacidade de promover a sociabilidade entre os sujeitos, ou seja, um lugar interessante no que diz respeito, tanto a aspectos mais objetivos, quanto a elementos mais simbólicos dessa relação, uma alternativa ao 'estar em casa'. Isso fica evidente na fala de um aluno ao afirmar que a escola é mais interessante do que “estar em casa perturbando”.

Ainda sobre as respostas, apenas uma aluna respondeu de modo objetivo que gostava de estar na escola A no Turno Único e essa resposta se justificou pelo fato de “gostar de estudar”. Podemos perceber com isso, que além da valorização da escola como espaço de socialização, há também o entendimento de que essa

instituição assume papel importante no desenvolvimento de hábitos e na criação de vínculos afetivos relativos ao processo de estudar, em outras palavras, a escola é vista também como lugar de estudar, o que juntamente com a dimensão da socialização, se torna mais abrangente na formação integral.

Trazendo Libâneo (2012) a esta reflexão, podemos inferir que, como sugerem os estudantes, a escola de tempo integral precisa ser, tanto um espaço de ‘conhecimento’ quanto de ‘acolhimento’, entendendo esse acolhimento enquanto uma proteção, no sentido mais amplo desse conceito – proteção na apropriação de conhecimentos, saberes e valores sociais que constituam um sujeito mais crítico e criativo. Para Young (2016), a partir do momento em que as crianças têm acesso ao ‘conhecimento poderoso’, elas estão prontas a entenderem e interpretar o mundo, se tornando cidadãos engajados, podendo futuramente cooperarem com o mundo. (YOUNG.2016, p.36)

Apesar desses pontos positivos nas respostas, verificamos também os problemas inerentes às relações no interior dessa instituição, tais como *bullying*, brigas e preconceito. Assim, com relação aos demais alunos (38%) sobre a questão da permanência na escola A, pudemos observar que as respostas mostram que os alunos preferem o horário parcial por causa do cansaço de estarem tanto tempo na instituição em uma rotina repetitiva, apenas com atividades de escrita, e utilizando na escola o tempo que poderiam estar ‘dormindo em casa’. A partir do exposto, inferimos que o passar mais tempo na escola, no atual formato, parece ser uma possibilidade pouco almejada para esses estudantes.

Importa considerar que a pergunta feita aos alunos não propunha alteração na rotina ou no modelo de escola. Em outras palavras, questionamos se estudar o dia todo na escola, da forma como é, é bom ou não.

Arroyo (2012) traz uma importante reflexão sobre o que viemos discutindo no decorrer desse estudo em relação ao tempo na escola, principalmente se fazendo uma analogia entre a noção de que quanto mais tempo nela, mais educação e mais contato com o conhecimento os alunos teriam.

A reflexão proposta pelo autor pode ser entendida como crítica, por não deixar margem para o entendimento de que o aumento do tempo escolar seja por si só um ganho para os estudantes. Ao contrário, o autor defende a importância de se repensar a própria escola, juntamente com a ampliação da jornada escolar.

Porque cresceu nas últimas décadas a consciência social do direito à educação e à escola entre os setores populares, cresceu também a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto. O direito à educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo de escola. Este pode ser um significado político importante: tentar respostas políticas ao avanço da consciência do direito a mais tempo de educação ...

(...) uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra – ou mais educação do mesmo tipo de educação. (ARROYO, 2012.p.33)

A citação acima aponta para possibilidade de existir uma reprodução da mesma escola em tempo ampliado. Essa mesma escola, com atividades pouco diversificadas, tende a trabalhar com poucos recursos, pouco pessoal, pouco ou nenhum espaço de criação e renovação do seu fazer, o que pode construir esse ‘não desejo’ de nela permanecer para alguns estudantes. Partindo dessa premissa, ao olharmos para a estrutura da escola A, como demonstrado no capítulo anterior, com exceção dos componentes da base nacional curricular comum, apenas as aulas de Educação Física são ministradas fora de sala de aula. Isso já pode abrir um debate sobre o papel do espaço físico com recursos lúdicos, culturais, esportivos e artísticos, dentro da proposta de educação integral e(m) tempo integral.

É perceptível, ante a fala dos alunos, que o que é vivido no dia a dia da escola na política de Turno Único praticada nessa unidade escolar não traz atividades que despertem o interesse dos alunos; ao contrário, o horário ampliado parece trazer cansaço e repetição do mesmo modelo de escola, com suas ‘disciplinas’ obrigatórias. A pesquisadora diante da resposta dos alunos, questiona:

“E se tivesse outras atividades na escola? A escola se tornaria mais interessante? Vocês iriam gostar de permanecer aqui por mais tempo? Estamos tendo esse período de conversa para abordarmos o que a escola poderia ter para se tornar uma escola mais atrativa para os alunos que aqui permanecem o dia todo”.

Uma aluna responde: “Tia, mas a gente vai sair dessa escola, qualquer mudança que tiver a gente não vai estar aqui”.

A pesquisadora argumenta: “de repente, seus irmãos podem estudar aqui, seus primos. Quando a gente luta por algo, às vezes não é a gente só que é beneficiado. Por exemplo, houve uma eleição para presidente do Brasil. O presidente vai comandar o país todo, ele será meu e seu presidente, não é? Quando votamos, a gente vota em favor de todo o país para que a pessoa que governe, esteja voltada para o bem de toda a população. Quando lutamos por algo, às vezes só nossos netos verão os

resultados, aconteceu isso com muitas pessoas do passado. É o mesmo aqui. Hoje estou fazendo perguntas a vocês com a intenção de fazer um trabalho e que esse trabalho possa ser lido por outras pessoas, e a partir disso contribua para que melhorias sejam feitas nas escolas não só aqui na Maré, mas em outras na cidade do Rio de Janeiro”.

Vejamos que a perspectiva da pesquisadora é confrontada pela temporalidade urgente de quem está no processo, sem tempo de esperar o cumprimento dos direitos do presente, apenas no futuro. A resposta para os alunos, que já têm poucas expectativas sobre uma escola de qualidade, é que projetem seus desejos para seus filhos ou uma próxima geração.

A resposta dada pela pesquisadora denuncia também a falta de possibilidades de mudança, encaminhamentos a curto e médio prazos. Ao mesmo tempo em que as perguntas são para uma pesquisa, para ser lida e que possa mudar o futuro de outras escolas - desejo ousado desta pesquisadora -, as respostas vão muito além, permitindo pensar sujeitos concretos, suas formas de ver o mundo e o que almejam para si. Responder, nesse sentido, é tornar conhecido para o mundo o que se deseja.

Outro aluno, em seguida, reclamou da falta de brinquedos na escola, dizendo que os que havia, foram quebrados no decorrer do tempo. Mencionou ainda que sua irmã tinha aula de música na escola em que estuda, que pertence ao mesmo campus. Um outro aluno dá a sugestão do 1º ao 3º ano estudarem na parte da manhã, e do 4º ao 6º estudarem na parte da tarde.

Percebe-se a desigualdade na oferta das atividades escolares entre escolas de uma mesma rede e relativamente próximas. Assim, é possível questionar por qual razão os estudantes de uma escola no mesmo campus têm direito a aulas de música e, na escola de nossa pesquisa, os estudantes não possuem tal direito.

Em 2022, a Escola A ofertou um projeto de uma ONG que ministrava aulas de capoeira para alunos do 5º ano. Mas não se tem algo planejado e contínuo todos os anos, de modo que os projetos são efêmeros. Uns anos em umas escolas; outros, em outras. Em outros termos, não há algo contínuo, planejado como ação para o tempo integral para toda a escola, em todos os anos.

Ora, se a proposta para a educação do município do Rio de Janeiro era de ampliar, desde 2009, não só o tempo que os alunos estariam na escola, mas de acordo com os documentos apresentados neste trabalho, sua intenção era proporcionar-lhes maior acesso aos componentes da base comum, da parte

diversificada e de outros que contribuiriam para uma formação integral, através primeiro do Programa Escolas do Amanhã, e posteriormente com a Política do Turno único, percebemos pelas falas dos alunos que ainda faltam muitos elementos no sentido de promoção de uma educação integral como postula Libâneo (2013), para o qual se faz necessário:

- a) Ampliação da jornada escolar, geralmente para os dois turnos do dia;
- b) Promoção de atividades de enriquecimento da aprendizagem para além das atividades da sala de aula, incluindo em alguns casos atividades de reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem e aumentar o tempo de estudo de todos os estudantes
- c) Potencializar efeitos de métodos e procedimentos de ensino ativo como estudos do meio, utilização de situações concretas do cotidiano e da comunidade, integrando conteúdos, saberes experienciais dos alunos, arte, cultura;
- d) Provimento de experiências e vivências de diversidade social e cultural, seja em relação às diferenças étnicas, seja às próprias características individuais e sociais dos alunos;
- e) Integração mais próxima com a família e a comunidade, incluindo a valorização de conhecimentos e práticas da vida em família e na comunidade, isto é, integrar a escolas com outros espaços culturais, envolvendo também parcerias com a comunidade. (LIBÂNEO, 2013, p.05)

Quanto ao segundo eixo - importância do conhecimento escolar, dividimos essa etapa em duas categorias: (i) o que há de valioso no conhecimento apreendido na escola, e (ii) quais conhecimentos os alunos acham importantes para o futuro.

Os alunos trazem, durante a conversa, os conhecimentos que veem como relevantes para eles em relação ao mundo, e como podem esses mesmos conhecimentos ser utilizados em suas vidas, assim que eles saírem da escola como podemos constatar no Quadro 15, a seguir:

Quadro 15: conhecimentos importantes aos olhos dos alunos

Componentes / conhecimentos considerados pelos alunos como importantes e aprendidos na escola	Como esses conhecimentos são valiosos na visão dos alunos?
Aprender a ler /Português	“Aprender a ler trouxe a oportunidade de se comunicar através do celular, de ler o que está escrito nas ruas, nos livros e poder estudar.”
Matemática	“É importante para fazer contas, mexer com o dinheiro.”
História	“Saber o que aconteceu antes no Brasil e no mundo para entender o que estamos vivendo hoje.”
Geografia	“Saber onde fica os continentes, países e cidades, entender sobre o clima.”
Ciências	“Saber sobre o corpo, saúde, prevenção de doenças e sobre os experimentos.”
Educação financeira abordada no estudo orientado	“Melhor usar o dinheiro.”
Educação Física	“Entender como a atividade física faz bem para o corpo, e a mente. Com a Educação Física

	aprendemos a trabalhar em equipe, respeito e coletividade também.”
Língua Estrangeira	O Inglês é a língua mais falada do mundo e se você quiser ir para outro país tem que saber Inglês.” ³⁷

Fonte: A autora, com base na resposta dos alunos

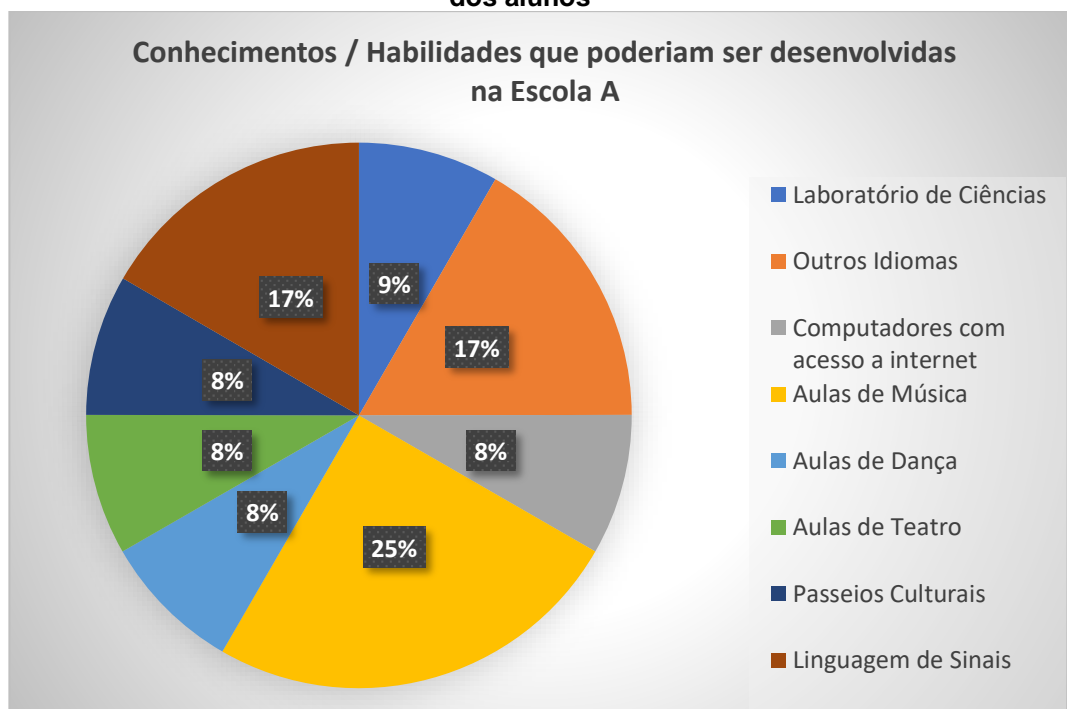
É possível depreender que, através das falas apresentadas e do Quadro 15, os alunos compreenderam basicamente a intenção de cada componente socializado nesse período em que permaneceram na escola A; porém, não trouxeram para a conversa elementos que pudessem transparecer uma fala mais crítica em relação ao seu aprendizado. Apesar dessa inferência, consideram os conhecimentos assimilados como significativos, de uma forma prática, ou seja, que vai lhes auxiliar no dia a dia, como a Leitura, Matemática, Geografia, História e Ciências.

Quando falam de Educação Física e Língua Inglesa, os estudantes trazem noções sobre respeito, trabalho coletivo e possível vontade de aprender a falar a ‘língua mais falada no mundo’ para poder empreender em um trabalho mais bem remunerado, viajar ou fazer um intercâmbio. Ou seja, nessa fala, percebe-se mais o olhar dos alunos para seu papel social por uma perspectiva cidadã, e seus sonhos para além dos muros da comunidade.

Enquanto conversávamos sobre o que aprenderam e vivenciaram na escola e como esse aprendizado poderia influenciá-los em sua caminhada, eles discorriam também sobre o que queriam aprender, do que sentiam falta na escola. Isso nos fez entender que, por mais que a pesquisadora convidasse os alunos a olharem por outra perspectiva, como ‘o que vocês aprenderam que foi bom’, os estudantes sempre mencionavam “seria legal mesmo se tivesse”. Com base nisso, criamos o quadro abaixo:

³⁷ Dois alunos falaram do interesse em estudar a Língua Inglesa posteriormente pois quem fala o idioma tem mais possibilidades de ganhar um salário melhor e a outra aluna mostrou interesse em fazer intercâmbio futuramente.

Gráfico 3: Conhecimentos/Habilidades que poderiam ser desenvolvidas na escola A na opinião dos alunos



Quando nos debruçamos sobre os dados assinalados no gráfico 3, podemos perceber algo referente a um tipo de formação integral que poderia ser possível àqueles estudantes, nesse contexto escolar de turno integral, em uma comunidade vulnerável. Um currículo escolar que incluísse os componentes da base comum, somados a atividades que desenvolvessem e motivassem habilidades de trabalhos em equipe, respeito, como as citadas, para além do componente Educação Física, que elabora atividades de cooperação, otimizando ali o apoio entre os colegas que possuem algumas dificuldades.

Assim, para pensarmos em uma escola de educação integral e(m) tempo integral seria necessário nessa escola de Turno Único que fossem trabalhados os conhecimentos e habilidades que os alunos mencionaram nessa conversa, na qual destacam a necessidade de criação de espaços que favoreçam a pesquisa e a produção do conhecimento científico, tais como laboratório de ciências, sala com computadores e acesso a informática. Isto significa, entre outras possibilidades, uma biblioteca atualizada, bem como locais adequados para lazer e brincadeiras, podendo assim oferecer pluralidade de experiências e auxiliando em uma melhor aprendizagem, mais significativa.

Como foi possível observar, outra demanda citada pelos estudantes foi a necessidade de aulas Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para a comunicação com alunos surdos e com dificuldades na audição - menção que aparece em segundo lugar, juntamente com outros idiomas. Na mesma direção, outro aluno mencionou que nas aulas de futebol que ele frequenta, há um menino surdo e ele gostaria de aprender para se comunicar com o colega. Ambos os estudantes tiveram falas que apontam para a necessidade de pensarmos em educação integral e inclusiva de modo articulado, pois a educação integral não pode ser excludente. Do mesmo modo, essa inclusão também favorece a sociabilidade a que nos referimos na questão anterior, sobre o tempo, uma vez que, em uma escola que funciona em tempo integral, todos os estudantes deveriam se sentir incluídos nesse espaço.

Foi mencionado ainda o interesse dos alunos por conhecimentos de artes em geral, como aulas de música, teatro, idiomas, como espanhol, dentre outros. O espaço para atividades que não sejam compreendidas como obrigatórias no Núcleo Comum é, assim, de suma importância para possibilitarmos uma educação integral que oportunize a esses alunos o acesso à cultura e à arte, uma vez que a escola muitas vezes representa o único equipamento capaz dessa tarefa, na realidade vulnerável em que vivem.

Passeios culturais também foram citados, evidenciando que esses alunos sentem essa ausência, pois seria uma chance de conhecerem novos espaços, pessoas, e tornarem palpáveis alguns conhecimentos apreendidos na escola.

Por mais que os alunos não tenham conhecimento teórico do que é a educação integral e(m) tempo integral, ou os conceitos de conhecimento poderoso e de aprendizagem valiosa que trouxemos neste estudo, eles percebem o que é necessário para favorecer uma educação que promova uma formação capaz de desenvolver as suas potencialidades e dar espaço às suas aspirações e propósitos, tendo novas vivências proporcionadas e promovidas neste tempo na unidade escolar. Assim, confirmam o que nos apresentam Sampaio e Galian (2015):

Tempos mais largos e flexíveis pedem ampliação e multiplicidade de espaços para a oferta de atividades diversificadas, que permitam, inclusive, proximidade efetiva com a natureza e a prática social, além da exploração de várias linguagens e saberes de diferentes áreas. Espera-se a oferta de muitas atividades, recursos múltiplos, abertura para muitas situações novas de vivência cultural, mas sem dispersão, sem perder de vista o processo de conhecimento, o ensino e a aprendizagem daquilo que é mais necessário ao cidadão que se está formando na escola. (SAMPAIO, GALIAN, 2015, p. 29)

Esse espaço de fala dos estudantes nos fez compreender que a Política de Turno Único exige um olhar crítico e atento, para que não se torne apenas um aumento de horário escolar, mas que possa contribuir para uma formação humana mais ampla e significativa, no contexto da educação integral e(m) tempo integral. Nessa perspectiva:

[...] é preciso propor outras lógicas de agrupamento dos conhecimentos para além das disciplinas, outras formas de articulação entre diferentes saberes, outros usos do tempo e outros espaços, outra relação entre cultura acadêmica e cultura da experiência, novas materialidades que coloquem as experiências corporais, ambientais, artísticas e culturais entre os conteúdos preciosos do currículo (LECLERC, MOLL, 2012, p.27).

Para os alunos, ainda seria necessário que outras mudanças mais estruturais ocorressem na escola, visando melhor produção dos conhecimentos, o que também reforça uma proposta de formação integral, pois não há como proporcionar uma educação integral e de qualidade em um ambiente escolar sem a estrutura física e quadro de trabalhadores adequados, como indicado na fala dos alunos:

Quadro 16: O que pode melhorar?

O que deveria ter na Escola A que não tem?	Ar-condicionado
	Melhorar a comida, o café da manhã e o lanche da tarde.
	Reformar as 'coisas' quando quebram
	Mais pessoas para ajudarem aos alunos com necessidades especiais (Agente de Apoio a Educação Especial)
	Uma pessoa para tomar conta da escola, igual tinha nos primeiros anos (Inspetor)

Elaborado pela autora com base nas respostas dos alunos

O quadro acima foi organizado de forma em que as respostas mais faladas pelos alunos aparecem de cima para baixo. Como visto, os alunos não apenas citaram a estrutura física da escola que precisa de reformas, como brinquedos, grades, aparelhos de ar-condicionado que não estão funcionando, mas a ausência de pessoal de apoio e a qualidade da merenda. A reclamação da falta de ar-condicionado é antiga, não somente da escola A, mas em várias instituições que pertencem ao bairro Maré. Em março de 2023, essa pauta foi objeto, inclusive, de denúncia na mídia.³⁸

³⁸ Em março de 2023 o Vereador Marcos Paulo em sua página na internet denunciou o não funcionamento dos aparelhos de ar-condicionado e a falta de ventiladores nas salas de aula, em visita

Quanto ao pessoal de apoio citado pelos alunos, são funcionários para o trabalho operacional, para o dia a dia da escola, como inspetor para circular na escola, sinalizar problemas, apartar brigas, verificar o portão. A escola A não possui também nenhum agente de apoio à educação especial e nenhum estagiário, mesmo tendo contabilizado 10 alunos com necessidades especiais no ano de 2022, como demonstrado no item 3.1. Não é possível pensar em educação integral, inclusiva, sem investimentos em recursos humanos, formação em serviço com valorização e reconhecimento dos profissionais que trabalham nessa instituição. Diante dessas observações trazidas pelos alunos, é importante recuperar uma questão: que tipo de escola em tempo integral está sendo oferecida aos estudantes da rede municipal de educação do Rio de Janeiro?

Para finalizar, convém dizer que alguns alunos quiseram compartilhar seus anseios sobre as profissões que gostariam exercer quando fossem ‘mais velhos’. Havia entre alguns estudantes interesse por profissões que abarcam o campo da segurança, como as militares; outros desejavam ser advogados, atores, dentre outras áreas de atuação.

Com essa demanda, a pesquisadora percebeu, ainda, uma necessidade dos estudantes no tocante à instituição propiciar – em seu desenho curricular - mais espaços para debates a respeito de suas expectativas futuras e trouxe informações sobre a continuidade dos estudos, suas etapas e sobre a universidade pública como um direito de todos os estudantes, no sentido de alertá-los para questões que descortinam um mundo que nem sempre lhes é familiar. Em consonância com as reflexões de Young, concordamos que “O conhecimento compartilhado e poderoso é legitimado por meio de comunidades de aprendizagem. Precisamos nos manter em contato com as associações universitárias, de pesquisa e produção de conhecimento” (YOUNG.2016. p.36), motivo pelo qual consideramos relevante e necessário conversar com os estudantes a respeito dessas perspectivas que vislumbravam para seu(s) futuro(s).

No tocante ao estudo que propusemos, inferimos que a roda de conversa, e especificamente essa demanda final, alcançou um objetivo não evidenciado

a algumas escolas municipais no bairro Maré, no qual a sensação térmica nas salas de aula estavam atingindo a marca de 42 graus.

Disponível em: <https://drmarcospaulo.com.br/alunos-da-mare-passam-mal-sem-ar-condicionado-e-ventilador-2/>

inicialmente: fortalecer a relação entre a escola e a reflexão sobre o mundo do trabalho, além de incentivar os estudantes para que continuem acreditando neles, persistam na leitura, se envolvam com os projetos oferecidos pela comunidade escolar e pelo seu entorno; por fim, que acreditem na educação como forma de transformação social, ou seja, de emancipação humana – objetivo primeiro de uma educação integral de cunho crítico e progressista.

CONSIDERAÇÕES (NUNCA) FINAIS

A escrita das considerações finais é algo extremamente desafiador. O esforço de apresentar os achados e de apontar alguns consensos precisa também dar espaço para a inconclusão, para os novos e antigos questionamentos. Assim, essa escrita se localiza 'entre' o achado e o questionado, o caminho percorrido e o que ainda necessita ser.

Com objetivo de situar melhor o leitor, importa recapitular as bases teóricas e práticas de nossa pesquisa. Ela partiu do princípio de que a educação escolar é central para a diminuição das desigualdades sociais, embora consideremos que essa instituição não é a única com essa potência, no campo social. É ela que resiste em meio a locais inóspitos, por vezes trazendo uma ponta de esperança por futuros melhores, apesar de não termos, como salientado por Libâneo (2012), a mesma realidade para todos, quando por muitas vezes nos deparamos, de um lado, com uma 'escola de conhecimento' para os ricos, e de outro, uma 'escola de acolhimento' para os pobres. Ou seja, é perceptível a existência de escolas diferenciadas, de acordo com a classe social. Essa separação reserva para as camadas populares uma escola de qualidade inferior, com menos recursos e maior precarização da formação.

Apesar disso, a educação é um direito social conquistado e legitimado no arcabouço jurídico nacional e os avanços nessa temática asseguraram a inclusão de garantias significativas na Constituição Federal e na LDBEN. Essas leis trouxeram respostas para diversas demandas sociais e ampliaram os objetivos da escola, tornando essa instituição mais comprometida com a garantia da igualdade de acesso e permanência, condições de estudo e aprendizagem, acolhimento, alimentação, esporte, desenvolvimento artístico e cultural. O alargamento das funções da escola e a efetividade de seu papel formativo colocaram a questão do tempo de permanência em patamar elevado no debate educacional, possibilitando discussões mais intensas e demandas urgentes sobre a educação integral e(m) tempo integral.

Diante do objeto de estudo, foi importante iniciar um levantamento bibliográfico a fim de entendermos as diferenças entre os conceitos de educação integral e educação em tempo integral. O aumento de jornada escolar, por si só, não garante uma educação integral, que se entende por uma formação mais completa de forma multidimensional, como visto teoricamente através dos estudos de Coelho (2009) e Cavaliere (2002) entre outros estudiosos, porém a escola é um local privilegiado, pois tem intencionalidade e, através dela, se pretende socializar os conhecimentos

historicamente construídos; esse aumento de tempo se torna um facilitador para que essa educação integral aconteça.

A partir do entendimento da educação integral e(m) tempo integral foi possível compreender os debates no município do Rio de Janeiro, após a redemocratização. Tais debates tiveram início nos anos 2000, sendo discutidas estratégias para o aumento da jornada escolar das escolas da cidade, em consonância ao que já estava sendo discutido em todo o país, através de políticas de ampliação do quantitativo de vagas e do tempo de permanência dos alunos nas unidades escolares, diariamente.

Apesar de haver um planejamento para levar uma política que abrangesse todas as escolas do município ao turno integral, em 2007, o que foi primeiramente colocado em prática para a educação na cidade carioca foi o Programa Escolas do Amanhã, em 2009, que atendia apenas escolas em locais de vulnerabilidade social; apenas no ano seguinte foi criada a Política de Turno Único (2010), a última permanece até os dias atuais, acabando por abranger toda a rede, e tendo por meta atender todas as escolas do município em turno integral, até 2031.

A procura pelo entendimento da concretização desse projeto de educação em tempo integral nos fez partir em busca de um referencial teórico que nos ajudasse a compreender sobre as políticas públicas, em especial as educacionais, em que se insere nosso estudo, nos levando primeiramente a Ball apud Mainardes (2006) para termos uma noção inicial do ciclo de políticas, trazendo seus estudos para a nossa realidade na Política de Turno Único em vigor na cidade do Rio atualmente e indo ao encontro do contexto da produção dos textos, em 2007, sua transformação na lei nº 5225/2010 e também a sua dimensão no contexto da prática na escola pesquisada, baseados nos estudos, desta vez mais especificamente a partir de Ball; Maguire; Braun, (2021).

As metas para a educação da cidade não são só de ampliar o número de vagas para os alunos em horário integral, mas inclui metas qualitativas, como o de garantir o aprendizado inicial dos alunos nessa primeira etapa de escolarização que é a de alfabetização, os conhecimentos elementares de matemática, reduzindo assim a evasão, para que esses alunos possam nesse maior tempo, ter acesso a uma educação integral. Ambas as ações, apesar de não serem declaradamente contrárias, na prática, não se integram ou sequer se complementam. Ao contrário disso, com a implementação da política de turno único, as discussões sobre a educação integral e as ações intersetoriais do programa Escolas do Amanhã foram enfraquecidas.

Se por um lado a rede municipal não conseguiu avançar no debate sobre Educação integral e parece ter se conformado com a implementação da política de Turno único, por outro, a escola como um todo, continuou precisando se reinventar, e se reorganizar diante de problemas crônicos como o fracasso escolar enquanto resultado das dificuldades de aprender e, em muitos momentos de ensinar, a fragmentação do ensino e sobre qual seria o papel dessa escola na reprodução das desigualdades sociais, ou seja, como apontou Bourdieu, seria a escola a instituição que, ao invés de diminuir as desigualdades, estaria apenas reproduzindo as suas bases pela valorização da cultura e dos modos de vida das classes dominantes?

Esse debate sobre as possibilidades da escola na reprodução ou diminuição das desigualdades sociais tem como pano de fundo o potencial dessa instituição na vida das pessoas, em especial na vida de crianças que tem seus dias marcados por uma série de problemáticas sociais, como questões relacionadas à moradia, falta de saneamento básico, atendimento de saúde, constante violência territorial e ausência da família.

Neste contexto, a escola pública acaba precisando atender as demandas de proteção social, seguido de uma luta constante para que o direito aos conhecimentos e saberes sejam garantidos igualmente aos alunos, formando-os para que se tornem sujeitos que consigam compreender o mundo e, se possível, transformá-lo. Essa perspectiva de escola é a que nega a educação apenas como reprodução, explorando suas possibilidades na perspectiva crítica, se aproximando do que Young (2007) denominou como conhecimento poderoso, coadunando ainda com o conceito de aprendizagem valiosa, no qual é necessário que a escola aposte em um currículo que promova aos alunos uma consciência crítica em relação ao seu papel na sociedade (SACRISTÁN, 2007).

Assim, convém dizer que ambos os conceitos foram tomados como pilares da nossa problematização por trazerem elementos que rompem com as concepções reprodutivistas e abrem possibilidade de criação de sentido, de construção de novas visões de mundo, valorizando e potencializando o trabalho pedagógico. Nesta direção, por conhecimento poderoso compreendemos como o conjunto de conhecimentos escolares, apreendidos de forma ativa e coletiva, valorizando a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem que possibilitam a conscientização e a emancipação dos sujeitos. No mesmo caminho, a aprendizagem valiosa trata de saberes reais que vão além do que é simplesmente aprendido na escola, trazendo

real sentido à vida dos estudantes, contextualizando e significando o tempo presente, em sua ação no mundo concreto.

Uma escola com essa direção política e pedagógica vai na contramão da estratificação social, da dualidade de propostas educativas e considera a formação humana de qualidade para o exercício da cidadania e participação social o seu objetivo principal. Por ter objetivo transformador, ela se expande no tempo, procurando diversificar suas práticas, integrando educação, cultura, arte, ciência e vida cotidianamente. Para que tenhamos uma escola pública assim, precisamos de toda uma rede que, através de uma política pública séria, possibilita que esses direitos sejam garantidos aos alunos, professores e demais sujeitos inseridos nesse contexto.

No entanto, apesar do potencial revolucionário de tais direções, o que tem sido colocado em prática no contexto da rede municipal do Rio de Janeiro é um trabalho de educação dita integral em tempo integral totalmente distante da socialização do conhecimento e do potencial de uma educação escolar de qualidade.

Sobre a política de educação integral e(m) tempo integral no Rio de Janeiro, é possível constatar que os documentos anunciavam escolas com infraestrutura física, material, e pedagógica para atender profissionais e alunos, porém foi possível perceber que a mesma foi colocada em prática de modo aligeirado, sem profundo debate junto à comunidade escolar, profissionais envolvidos e estudantes. Assim, a implementação feita, inicialmente, utilizou a rede existente sem qualquer preparo específico para receber a proposta e aparentando que, para tal política, não havia a necessidade de nenhuma mudança no contexto escolar e em sua estrutura de maneira contínua, bem como de recursos adicionais.

Posteriormente, no ano de 2013, a prefeitura inaugurou o programa Fábrica de Escolas do Amanhã, que foi responsável por construir unidades escolares voltadas ao Programa, de modo padronizado, em estrutura de container (*drywall*). Essa estrutura, além de não trazer proteção para os bens da unidade escolar, também é demasiadamente frágil, diante das possíveis disputas e trocas de tiros, o que nos faz refletir sobre a proteção e preservação dos alunos e dos demais sujeitos inseridos nessas condições precárias.

Ainda sobre a infraestrutura, em nosso campo de pesquisa encontramos uma unidade escolar ampla, com rampas para cadeirantes, espaços bem divididos entre salas de aula e outros locais para uso pedagógico, como sala de artes, sala

direcionada para leitura, auditório, sala de Inglês, sala de Educação Física e uma sala de recursos, que não é usada para o Atendimento Educacional Especializado.

Como dito no parágrafo anterior, a escola foi construída na mesma estrutura das outras do programa Fábrica de Escolas do Amanhã e por isso também possui paredes frágeis para exposições, na localidade em questão. Foi observado que os banheiros de uso dos alunos apresentam problemas de encanamento. O exterior da escola possui uma quadra poliesportiva, junto às quadras das outras escolas deste mesmo campus que são abertas à comunidade, assim como os espaços externos à escola, com algumas mesas e um banco de cimento. Por mais que seus espaços sejam amplos, encontramos um cenário em que faltava manutenção, o que também foi externalizado por meio das falas dos alunos.

Quando abrimos o debate sobre a questão da estrutura da escola, os estudantes afirmaram que faltava reformas no prédio; citaram a necessidade de melhorar a alimentação escolar; a falta que faz o ar-condicionado e o fato de a escola ter poucos profissionais para auxiliá-los. Este foi o ponto de encontro com os professores, que apontaram como problema a ausência de profissionais de apoio e suporte ao trabalho docente.

Através da análise documental, foi observado que o Programa Escolas do Amanhã, nos idos de sua inauguração, contava com a participação de parcerias não governamentais e de empresas privadas, além da articulação com o Programa Mais Educação do governo federal, que possibilitou projetos voltados à ampliação do tempo escolar, principalmente com atividades e oficinas no contraturno. Há evidências de que o Programa Escolas do Amanhã foi descontinuado, pois não foi mais falado a respeito do mesmo, e todas as ações referentes a escolas de tempo integral, até mesmo as que faziam parte desse Programa, passaram a ser inseridas na Política de Turno Único.

Ainda por meio dos achados documentais, constatamos que a política de Turno Único que se seguiu no município, contou com a ampliação do tempo na escola aumentando os componentes curriculares da base nacional comum, preenchendo o restante do tempo com disciplinas ministradas por professores que tinham horários livres, como dispostos nas matrizes curriculares citadas no capítulo 2 desta pesquisa.

Em relação a educação integral e(m) tempo integral proposta nos documentos legais para o município, nos deparamos com um panorama mais afeito ao tempo integral do que à educação integral. Nesse sentido, ficou clara a ausência de intenção

formativa, principalmente sobre os usos deste tempo ampliado, que se dá sem atividades adequadamente planejadas e com ocupação por componentes facultativos, como reforço escolar, roda de leitura, estudo orientado, aulas ministradas por ONGs.

Buscando realização material dos objetivos propostos para este trabalho através das considerações e relatos das experiências dos professores e alunos, pudemos perceber que o tempo ampliado faria diferença, se estivesse sendo utilizado com atividades pensadas de acordo com as necessidades dos estudantes e não apenas improvisadas, diante de recursos escassos. Ficou evidente na fala dos alunos e dos professores que tais atividades deveriam se pautar mais na cultura, na arte e no desenvolvimento da autonomia dos educandos.

Acerca das questões pedagógicas, um problema central que se apresentou foi o da organização dos segmentos. Como já explicado neste trabalho, os estudantes do 6º ano fazem parte de um programa experimental que coloca apenas um docente regente para lecionar todas as disciplinas da base curricular comum. Esse desenho se mostrou insuficiente para garantir uma formação mais sólida para os estudantes, pois ao manter um professor generalista - não especialista - para lecionar todas as disciplinas, o programa assume a baixa complexidade dos saberes e dos conhecimentos ensinados como modo padrão de funcionamento. Dessa forma, o acesso dos estudantes a níveis mais elevados de conhecimento fica comprometido, dentro dos campos científicos que fazem parte do currículo escolar.

Além do arranjo citado, outra questão evidenciou o rebaixamento das condições de ensino-aprendizagem: o fato de as professoras generalistas não serem formadas em pedagogia e as disciplinas de estudo orientado, projeto de vida, dentre outros componentes alternativos, serem ministrados por profissionais sem formação.

Diante dessa constatação, buscamos identificar junto aos sujeitos do processo pedagógico - professores e estudantes, as suas perspectivas sobre a educação integral, o tempo escolar e as aprendizagens construídas.

A participação dessas professoras na pesquisa foi de extrema importância, e suas narrativas confirmaram o que a pesquisadora já havia percebido durante as leituras dos documentos e conversas informais.

As docentes trouxeram seus pontos de vista em relação a como a escola executa a política, e as dificuldades de lidarem com as problemáticas do dia a dia, como a falta de recursos materiais e humanos. A compreensão das docentes sobre a educação integral e(m) tempo integral traz o tempo como fator importante na

contribuição de uma educação capaz de propiciar mudanças significativas na vida dos alunos, porém ressaltam que, para isso, é necessário que se tenha uma escola estruturada na forma pedagógica, física, de material e com profissionais qualificados.

As professoras apresentaram dificuldades para indicar uma definição para o que seja propriamente a educação integral e em tempo integral. Percebe-se que o município ou a SME não vem desenvolvendo junto aos profissionais debates sobre o tema, apesar de ter elaborado uma política que pretende alcançar todas as escolas em tão pouco tempo.

Em se tratando desses pontos levantados no parágrafo anterior, as professoras afirmaram que na política de Turno único faltam materiais pedagógicos, diversificação das aulas com foco em teatro, educação financeira, atividades culturais, esportes diversos, sendo a expansão do turno apenas um alargamento da mesma experiência de uma escolar tradicional e pouco atrativa. Tal visão foi corroborada pelos estudantes, ao afirmarem que sentem falta de espaços de lazer, atividades recreativas, esportes, aulas de música, passeios, laboratórios, dentre outros.

Essa posição nos faz refletir sobre o papel importante dos docentes na escola pesquisada, que de forma notória assumem papéis que vão além de seus afazeres pedagógicos, tendo em vista que profissionais que fazem parte do cotidiano escolar estão 'em falta' nesta unidade, realidade não só desta como de outras escolas do município, observações também informadas pelos alunos, mostrando a falta de responsabilidade do município para com a igualdade de condições e a garantia de direitos para estudantes e professores de acesso a uma educação digna, conforme indica Sacristán (2001):

A educação deve preocupar-se em estimular diferenciações que não implicam desigualdades entre os estudantes; deve tornar compatível o currículo comum e a escola igual para todos, com a possibilidade de adquirir identidades singulares, o que significa priorizar a liberdade dos sujeitos na aprendizagem. (SACRISTÁN, 2001, p.77)

Notamos que a maioria dos professores em suas respostas valorizam a sua prática, considerando que sua atuação contribui com uma educação que incentiva os alunos a serem mais críticos e autônomos, permanecendo na escola e concluindo seus estudos.

Como visto, nossa pesquisa procurou saber junto a docentes e discentes quais seriam as suas perspectivas sobre o programa Turno Único. Considerando que a

análise desse programa comporta outras questões como pano de fundo, também procuramos saber sobre o que pensam do tempo de permanência na unidade escolar, o conhecimento ensinado e apreendido, o que entendem como importante ensinar e aprender para a vida, infraestrutura da escola e o que poderia existir na escola para que, de fato, desenvolva uma educação integral e(m) tempo integral.

Sobre a ampliação do tempo de permanência na escola, a maior parte das professoras enxergam como fator positivo, mas apontam para a necessidade de planejamento das ações, bem como para a inclusão de mais atividades significativas. Já os estudantes apontaram como positivo permanecer na escola pela oportunidade de socializar e de conviver. Se analisarmos com atenção, é possível perceber que ambos os grupos convergem para aspectos que vão além do básico e veem a escola como um espaço que ultrapassa esse básico, a instrução, criando afetos, significados e sentidos outros nas vidas dos sujeitos envolvidos.

Quando perguntados sobre os conhecimentos, os ensinados e os apreendidos, as docentes afirmam que é preciso 'algo novo' para além do que existe no momento. Apesar das lacunas que afligem o trabalho docente nesse contexto, foi possível perceber pela fala dos estudantes que o mínimo ofertado já ocupa lugar de grande importância na vida deles, como por exemplo poder ler o que está escrito na rua, mexer com dinheiro, compreender contextos históricos e geográficos, o próprio corpo etc.

A diferença entre ambas as posições pode ser mais bem compreendida se considerarmos que o corpo docente acaba tendo um olhar mais crítico sobre o que é oferta, utilizando sua formação e experiência, identificando o que poderia ser ofertado caso houvesse mais investimentos no programa. Assim, estamos diante de uma posição profissional e outra mais experiencial, como aluno.

No entanto, apesar de reconhecerem a importância do que já aprendem, os estudantes sinalizaram que para a vida seria muito relevante aprender a trabalhar em equipe, passar por vários esportes, aprender outros idiomas. O conteúdo nesse caso acaba convocando a forma, o método e os espaços de aprendizagem. Assim, sentem a ausência de laboratórios, bibliotecas, espaços diversificados de lazer. Na mesma direção, o corpo docente coloca como necessário o desenvolvimento da inteligência emocional, o trabalho em equipe e expandem essa questão para o ensino de artes cênicas, música e preparo tecnológico. É possível perceber que ambos os grupos

sentem falta de elementos muito semelhantes, e que se afinam com as demandas contemporâneas.

Considerando o exposto até aqui, é importante questionar: se estudantes/alunos desejam ações semelhantes, por que isso não se efetiva na política de Turno único? Young (2007) destaca que o currículo que proporciona o conhecimento poderoso deve ampliar as oportunidades de aprendizagens dos alunos e deve ser um conhecimento cada vez mais especializado. Ora, como a escola irá desenvolver tal posição, se não se renovar através de melhores equipamentos, espaços mais voltados aos interesses dos alunos em torno de uma linguagem atual, também tecnológica, profissionais qualificados e capacitados em cada área do conhecimento e não por meio de 'arranjos', que mais favorecem os 'custos' do que os alunos e profissionais?

Concluindo este trabalho com base no que foi estudado e na visão dos sujeitos da prática, é possível compreender que, mesmo com as limitações da Política de Turno Único, ela contribui em alguns pontos para marcar um novo olhar em relação à educação em tempo integral, mas ainda está distante de uma educação integral de qualidade, com conteúdo poderoso capaz de posicionar os alunos de forma crítica em relação à sociedade que temos atualmente, tão excludente e seletiva.

Há muito o que fazer para que se alcance o conhecimento poderoso para se 'enfrentar' o mundo dos poderosos, como nos traz Young. Esse fazer pedagógico precisa transpassar o que a escola no geral tem feito de forma tradicional, apresentando novas formas para o fazer educativo, mais afeito à realidade social em que vivemos. (SACRISTÁN.2007)

Essa escola integral e(m) tempo integral é direito de todos, já está declarada como tal, não só na política atual do município, mas nos documentos nacionais. O que se espera é que ela se torne uma prática mais emancipadora, em todo país.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **ESCOLA PÚBLICA E POBREZA: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2004.
- ALGEBAILLE, Eveline. **Os desafios da escola pública na relação com as políticas sociais**. *e-Mosaicos*, [S.l.], v. 6, n. 12, p. 33-47, set. 2017. ISSN 2316-9303. Disponível em: < >. Acesso em: 26 jul. 2021. doi: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2017.30296>
- ALMEIDA, L. C. (2011). **Políticas sociais: focalizadas ou universalistas. É esta a questão?**. *Revista Espaço Acadêmico*, 11(123), 145-151. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12547>. Acesso em: 08 Jan. 2022.
- ALMEIDA, Luana Costa. **As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, p. 361-384, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/p7Pvs4NGGJjLRbrNjwqdqrt/abstract/?lang=pt> Acesso em: 08 Jan. 2022.
- ARROYO, Miguel. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver**. Em: MOLL, Jaqueline. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Penso Editora, p.33-45, 2012.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2ª edição 2021.
- BURGOS, Marcelo Baumann. Fleury, Sonia, Joan Subirats, and Ismael Blanco. **"Respostas Locais para Inseguranças Globais: Inovação e Mudança no Brasil e na Espanha."** Barcelona: Fundação CIDOB (2008).
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.
- CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. *Em aberto*, v. 21, n. 80, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418> Acesso em: 08 Jan. 2022.
- CAVALIERE, A.M.V. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 08 Jan. 2021.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 08 Julho.2021

CAVALIERE, A.M.V & COELHO, Lígia Martha. **Trajetória dos CIEPs do Rio de Janeiro: municipalização e novas configurações.** Educ. Foco, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 213242, jul./out. 2013. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/8.pdf> Acesso em: 08 Jan. 2022.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. da C. **Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos.** Em: Caderno de Pesquisas, n. 119, julho, 2003.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas do Amanhã: diferenciação e desigualdade na rede escolar da cidade do Rio de Janeiro.** In: CAVALIERE, Ana Maria e SOARES, Antonio J. Gonçalves (Orgs.). Educação Pública no Rio de Janeiro: novas questões à vista. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2015.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano.** 1. Artes de fazer. 15ª ed. Tradução de Ephraim Ferreira Lopes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. **“Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental”** In: ABRAMOVICZ, Anete e MOLL, Jaqueline (orgs). Para além do fracasso escolar. São Paulo, Papirus, 1997.

COELHO, Lígia Martha C. da C. **Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral.** Educar em revista, n. 45, p. 73-89, 2012. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Alunos+no+ensino+fundamental%2C+amplia%C3%A7%C3%A3o+da+jornada+escolar+e+Educa%C3%A7%C3%A3o+Integral&btnG= Acesso em: Maio. 2023.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Sobre tempo e conhecimentos praticados na escola de tempo integral.** Educação & Realidade, v. 41, p. 1095-1112, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/jkCfRhNQG55NMnpPwf7kVBs/?format=html&lang=pt>
Acesso: 12 Fev. 2023.

COELHO, Ligia Martha Coimbra. **História(s) da educação integral.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420/2159>
Acesso 18 Julho. 2021.

COELHO, Ligia Martha Coimbra; HORA, Dayse Martins. **Educação integral, tempo integral e currículo.** Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 2009.

COELHO, Ligia Martha Coelho, SIRINO, Márcio Bernardino. **Concepções de Educação integral, Gestão do Tempo integral e projeto(s) de sociedade: Um**

debate (mais do que) atual. In: FERREIRA, Antônio Gomes, BERNARDO, Elisângela da Silva, MENEZES, Janaina Specht da Silva. (Orgs.), Políticas e Gestão em educação em tempo integral: desafios contemporâneos. Curitiba :CRV, 2018. p. 137-157.

COELHO, Lígia Martha Costa; HORA, Dayse Martins; ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. **Organização curricular e escola de tempo integral: precisando um conceito em suas práticas.** Revista Teias, v. 16, n. 40, p. 155-173, 2015. Disponível em: [organização curricular e escola de tempo integral: precisando um conceito e\(m\) sua \(s\) prática\(s\) | coelho | revista teias \(uerj.br\)](#) Acesso: 14 Fev. 2023.

CHISTOVÃO, C. A. **Compensação Educacional No Rio de Janeiro: avaliando o programa Escolas do Amanhã.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 201-215, 2009.

DUARTE, Natalia. **Política Social de Educação e o percurso escolar da população em situação de pobreza.** In: Anais da 25ª Reunião do Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Educação – ANPAE. São Paulo, abr. 2011a. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoes> . Acesso em Mar. 2021.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar em revista, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200012&script=sci_abstract Acesso em: 10 Jan. 2023

FELIX, Rosângela Cristina Rocha Passos; DA SILVA BERNARDO, Elisângela. **O Tempo Integral na Educação Carioca: Das “Escolas do Amanhã” ao Turno Único. Educação**, p. e63/1-26, 2023. UFSM. Disponível em: [file:///C:/Users/pri20/Downloads/Tempo Integral na Educacao Carioca Das Escolas do .pdf](file:///C:/Users/pri20/Downloads/Tempo%20Integral%20na%20Educacao%20Carioca%20Das%20Escolas%20do%20.pdf) Acesso: 18 Jun 2023.

FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia como ciência da educação.** São Paulo: Cortez, 2008

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. (2005). **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Mercantilização da educação superior e o fazer docente.** Revista Pedagógica, v. 11, n. 22, p. 155-158, 2009.

GADOTTI, Moacir. **"Educação integral no Brasil: inovações em processo."** (2009).

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. **"Currículo e conhecimento escolar na perspectiva da educação integral."** Cadernos Cenpec| Nova série 6.1 (2016).

Disponível em:

<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/347>

Acesso: 17 Junho. 2023

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GIUSTA, Agneta da Silva. **Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas.** Educação em Revista, v. 29, p. 20-36, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/y9JvZV8HZRFN3XtvJ8vf9Rk/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 22 Jul. 2022.

GOLDENBERG, Miriam. **Entrevistas e questionários. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais,** v. 2, p. 85-91, 2004

HENRIQUE, Daniela Azini. **O amanhã que ainda não chegou: Desafios em áreas de conflito no município do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro. RJ. 2016.

JÚNIOR, Edson Diniz Nóbrega. **A relação escola-família-vizinhança na favela da Maré e o Programa Escolas do Amanhã/Bairro Educador.** Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação do departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ. 2018

KRIPKA, Rosana & Scheller, Morgana & Bonotto, Danusa. **Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa.** / Documentary Research: consideration of concepts and features on Qualitative Research, 2015. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/280924900_Pesquisa_Documental_consideracoes_sobre_conceitos_e_caracteristicas_na_Pesquisa_Qualitativa_Documentary_Research_consideration_of_concepts_and_features_on_Qualitative_Research

Acesso 26 Jul. 2021.

KUREK, Bernadete. **A Organização da Educação em Tempo Integral da RME de Curitiba: Endereçamentos para a prática educativa do acompanhamento pedagógico em matemática.** Dissertação (Dissertação em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2020.

LECRERC, Gesuína; MOLL, Jaqueline. **"Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?"** Em aberto 25.88 (2012). Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3084/2819> Acesso: 12 Maio. 2023

LIBÂNEO, José Carlos. **"A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov."** Revista Brasileira de Educação (2004): 5-24.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Educação e pesquisa, v. 38, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 Jun. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **m** In: BARRA, V.M.L. (Org). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral.** Goiânia: UFG, 2015, p.257-308.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem?** Texto elaborado para apresentação no X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped-Centro Oeste, julho, 2010. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2013. Disponível em: [Valdeniza ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL 23.8.docx \(live.com\)](#) . Acesso: 16 Abril. 2023

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luis Armando. **Ciclo de Políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais.** In: Reunião Anual da ANPED, 2012, Anais... Ipojuca – PE. Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do século XXI, 2012. 14p. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-1943_int.pdf. Acesso em: 08 Jan. 2022.

LOPES, Bruno Silva et al. **Bairro educador: uma experiência de educação integral na cidade do Rio de Janeiro.** Disponível em: <https://www.cieds.org.br/docs/bairro-educador-uma-experiencia-de-educacao-integral-na-cidade-do-rio-de-janeiro.pdf> Acesso em: 18 Abril. 2022.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUZ, Rosalina da. **O uso do caderno pedagógico de ciências em sala de aula no ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: Desafios e Tensões.** Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. PUC/RJ. Rio de Janeiro. RJ. 2016.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCJFyhsJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 Jul. 2021.

MAURICIO, L.V. **Literatura e representações da escola pública de horário integral**. Revista Brasileira de Educação: Revista da Anped, Campinas. 2004, n. 27, p. 40-56. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hhsTddS3HXT3MbtJ7W5TdRt/abstract/?lang=pt>
Acesso: 16 set. 2022.

MAURICIO, L.V. **Políticas públicas, tempo, escola**. In. L. M .C .C (Org). Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009^a. P53-68.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Ensino: as abordagens do processo**. 1986.

MOLL, Jaqueline. **O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral**. Retratos da Escola, v. 8, n. 15, p. 369-381, 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447>
Acesso em: 24 março. 2023.

MOLL, J. (2015). O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral. Retratos Da Escola, 8(15), 369–381. <https://doi.org/10.22420/rde.v8i15.447>.
Acesso em: 16 maio. 2022.

MOLL, Jaqueline. (Org.). **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/Secad, 2009. (Mais Educação). Disponível em: cadfinal_educ_integral.pdf (mec.gov.br) Acesso em: 28 abril. 2023

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/EDUSP,1974

NETO, F J M. **Focalização e Universalização: As ações do Estado**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados. MS. 2017.

NEVES, Camila Camilo. **Sangue, suor e lágrimas: uma proposta de olhar sistêmico para a educação do Rio de Janeiro**. 2018. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3974/1/Sangue%20suor%20e%20lagrimas-RJ.pdf> Acesso em: 12 Jan.2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização**. Linhas críticas, Brasília, v.11, n.20, p.27-40, jan/jun.2005 Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3214/2899>. Acesso em: 06 Mar. 2021.

PAIVA, F. R. S.; AZEVEDO, D. S.; COELHO, L. M. C. C. **Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar.** Instrumento – Revista em estudo e pesquisa em educação, v. 1, p. 45-60, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18892>. Acesso em: 08 Jan. 2022.

PALMA FILHO, J. C. (organizador). **A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas.** Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005 – p.61-74. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf>. Acesso em: 08 Jan. 2022.

PARENTE, C. M D. **Políticas de educação integral em tempo integral: possibilidades e alternativas.** In: PARENTE, C. M D. (org.). Políticas públicas para a educação básica: avanços, desafios e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 97-123.

PARO, Vitor Henrique. **Educação integral em tempo integral: Uma concepção de educação para a modernidade.** In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências. Rio de Janeiro: DP et alli, 2009, parte 01, p. 13- 20.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIRES, Roberto Rocha C. **Implementando Desigualdades? Introdução a uma agenda de pesquisa sobre agentes estatais, representações sociais e (re)produção de desigualdades.** Boletim de Análise Político-Institucional, v. 13, p. 7-14, 2017. <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8108> Acesso Julho/2021

PORTILHO, Danielle Barbosa. Releitura da concepção de Educação Integral dos CIEPS: para além das caricaturas ideológicas. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

ROLLEMBERG, Ana T. V. M. **Entrevistas de pesquisa: oportunidades de coconstrução de significados.** in: BASTOS; SANTOS. A Entrevista na Pesquisa Qualitativa. Perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: FAPERJ, p.37-46, 2013. Disponível em: [\(1\) \(PDF\) A ENTREVISTA NA PESQUISA QUALITATIVA - PERSPECTIVAS EM ANÁLISE DA NARRATIVA E DA INTERAÇÃO | William Soares dos Santos e Líliana Bastos - Academia.edu](#) Acesso 18 Jul. .2021

RUA, M. das G. **Análise de políticas públicas: conceitos básicos.** 2009. Disponível em: <http://portal.mda.gov.br/o/1635738> Acesso em: 16 Jan. 2022.

RUA, M. das G.; ROMANINI, R. **Para aprender políticas públicas**. Brasília: IGEP, 2013. Disponível em: <https://silo.tips/download/para-aprender-politicas-publicas-13>. Acesso em: 16 Jan. 2022.

SACRISTÁN. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SACRISTÁN. Gimeno. **A educação obrigatória. Seu sentido educativo e social**. Porto Alegre. Artmed, 2001

SACRISTÁN. Gimeno. **A educação que ainda é possível**. Porto Alegre. Artmed, 2007.

SANTOS, Alessandra Rodrigues. **O Programa Mais Educação, uma proposta em Tempo Integral?** Dissertação de mestrado – Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17122014-103428/publico/ALESSANDRA RODRIGUES DOS SANTOS rev.pdf>

SAVIANI, Dermeval. **"As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina."** Cadernos de pesquisa 42 (1982): 8-18. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n42/n42a01.pdf> Acesso em: 18 Fev. 2023

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Autores Associados, 1997.

SAVIANI. **Escola e Democracia**. Campinas. Autores associados. 2012

SIRINO. Márcio Bernardino. **Trajетória da Educação em Tempo Integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis (RJ): uma composição entre o universal e o focal?** Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.unirio.br/ppgedu/DissertaoPPGEduMarcioBernadinoSirino.pdf>

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Caderno Sociologias, Porto Alegre, n. 16, p.20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 27 Jul. 2021

SOUZA, A. S.; Oliveira, G. S. & Alves, L. H. (2021). **A pesquisa bibliográfica: princípios e Fundamentos**. Cadernos da Fucamp, 20 (43), 64-83. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2336> Acesso 14 Jul. 2021.

SOUZA, Adilson Severo. **OS DESAFIOS DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR EM DUAS ESCOLAS DA FAVELA DA ROCINHA–RIO DE JANEIRO (RJ)**. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufri.br/dissertacoes2015/dadilsonseverodesouza.pdf>

SHIROMA, Eneida Oto.; MORAES, Maria Célia Marcondes de.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DPeA, 2000. P. 17-32.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **A educação escolar no Brasil**. In: FORACCHI, Marialice M.; PEREIRA, Luiz. Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. 12 ed. São Paulo: Editora Nacional, p. 388-413, 1985.

VIANNA, Cláudia Pereira. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente**. Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações. Tradução. Brasília: Abaré, 2013. p. 302 . Acesso em: 23 mar. 2023.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 2001.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez: 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 16 Jul. 2021.

YOUNG, Michael. **Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?** Cadernos de pesquisa, v. 46, p. 18-37, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qjWsWsQZNLtJbGYjhyhYfXh/?lang=pt&format=html> Acesso em: 18 Maio. 2022.

Documentais

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso Julho/2021

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 9089/1990). Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm Acesso 26 Jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Plano de Metas Todos Pela Educação, União, em regime de colaboração entre municípios, Distrito Federal. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf Acesso em: 16 julho. 2022.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso: 14 Jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 12796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm Acesso em: 28 Jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 27 Jul. 2021.

BRASIL. Lei n.10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 09 jan 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso 08 Mar.2021

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (2007). Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007. Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em 16 jan. 2022

BRASIL, Ministério da Educação/SECAD. Educação Integral. Texto referência para o debate nacional. Série” Mais Educação”, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf . Acesso: 18 Set. 2022

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, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso 20 Março. 2021

BRASIL. Lei nº 13979, de 06 de fevereiro de 2020, Dispõe sobre medidas de enfrentamento de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. enfrentamento Brasília: DF, 06 fev. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/Lei/L13979.htm Acesso 18 Julho. 2021.

BRASIL. Lei nº 11738, de 16 de julho de 2008, art 1, § 4º. Estabelece limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Brasília: DF, 16 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/Lei/L13979.htm Acesso em 20. Março. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 20. Março. 2023

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf Acesso em: 12 Jan. 2022

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf Acesso em fev/2023

Projeto de lei nº 1376/2007, dispõe sobre a implantação do turno único oito horas no ensino público fundamental nas escolas da rede pública municipal. Disponível em:

<http://aplicnt.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro0711.nsf/f4b46b3cdbba990083256cc900746cf6/7a34652dccb4524032576a20074f590?OpenDocument>
Acesso 20 maio. 2021

Lei Nº 5225, de 05 de novembro de 2010. Dispõe sobre a implantação de turno único no ensino público nas escolas da rede pública municipal. Disponível em:

<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/bff0b82192929c2303256bc30052cb1c/5bc8a6fa147caf4a832577d500523d68?OpenDocument> Acesso em 10 abril2021.

Lei Nº 5623, de 01 de outubro de 2013. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em:

<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/50ad008247b8f030032579ea0073d588/d80e5d992b53402803257bf90059dc60?OpenDocument#:~:text=Art.,qualidade%20do%20ensino%20p%C3%BAblico%20municipal>.

Acesso em 16 set. 2022.

Diário Oficial nº 153 de 27 de outubro de 2017. Comunicado em referência ao aguardo pela construção de 150 escolas do programa Escolas do Amanhã (última vez que o programa foi mencionado). Disponível em:

<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/3565#/p:328/e:3565?find=f%C3%A1brica%20de%20escolas%20do%20amanh%C3%A3> Acesso em 17 Ago. 2022

Lei Nº 7453, de 08 de julho de 2022. Altera a redação do art. 1º da Lei Municipal nº 5.225, de 2010, que dispõe sobre a implantação de turno único no ensino público

nas escolas da rede pública municipal. Disponível em:

<http://aplicnt.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/50ad008247b8f030032579ea0073d588/d47deda076b36657032588790047c4c2?OpenDocument> Acesso em 30 julho. 2022.

Portaria E/SUBE/CED n.º 07, de 13 de novembro de 2010. Dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização de turmas, horário de funcionamento e Matriz Curricular para o ensino fundamental e para as escolas do amanhã das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/1078/#/p:22/e:1078> Acesso: 10 Set. 2022.

Resolução SME n. 1.178, de 02 fevereiro de 2012. Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/1651/#/p:16/e:1651> Acesso: 16 Set.2022.

Resolução SME n. 1.317, de 28 outubro de 2014. Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização de turmas e horário de funcionamento das Unidades Escolares, e dá outras providências Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/2583#/p:14/e:2583?find=matriz%20curricular> Acesso: 20 Set. 2022

Resolução SME n. 1.427, de 24 outubro de 2016. Dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização de turmas, horário de funcionamento e Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/3248/#/p:9/e:3248> Acesso: 20 Set. 2022

Resolução SME n. 113, de 16 janeiro de 2019. Dispõe sobre a estrutura de atendimento, horário de funcionamento e Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4027/#/p:17/e:4027> Acesso: 20 Set. 2022

Resolução SME n. 187, de 29 janeiro de 2020. Dispõe sobre a estrutura de atendimento, horário de funcionamento e Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4990/#/p:10/e:4990> Acesso: 18 Set. 2022

Resolução SME n. 246, de 03 fevereiro de 2021. Dispõe sobre a estrutura de atendimento, horário de funcionamento e Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências.

Disponível em:

<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4831#/p:18/e:4831?find=Matriz%20curricular> Acesso: 16. Set 2022

Resolução SME n. 297, de 23 novembro de 2021. Dispõe sobre a estrutura de atendimento, horário de funcionamento e Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências.

Disponível em:

<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/5161#/p:14/e:5161?find=Matriz%20curricular> . Acesso 16 Set. 2022

RIO DE JANEIRO. (município) Lei municipal nº2619/98 de 16 de janeiro de 1998.

Art.12. Parágrafo III. Atribuição do Coordenador Pedagógico. Disponível em:

<https://cm-rio-de-janeiro.jusbrasil.com.br/legislacao/269274/lei-2619-98#art-12--inc-III>
Acesso: 28 Abr. 2023.

RIO DE JANEIRO. (município) Lei municipal nº 4866 de 2008. Aprova o Plano municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/lei-ordinaria/2008/487/4866/lei-ordinaria-n-4866-2008-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias> Acesso em 12 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO. (município) Lei municipal nº 1038 de 2009. Dispõe sobre a implantação do Programa Escolas do Amanhã, instituído no âmbito da Secretaria Municipal de Educação no ensino público rede pública municipal nas escolas da rede pública municipal. Rio de Janeiro: 2009. Disponível em:

http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/32090Res%20SME%201038_2009.pdf.
Acesso em 12 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO. Planejamento estratégico da prefeitura do Rio de Janeiro 2009-2012. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/publicacoes>. Acesso: 10 jul. 2022.

RIO DE JANEIRO. Planejamento estratégico da prefeitura do Rio de Janeiro 2013-2016. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/publicacoes> Acesso em 10 jul. 2022.

RIO DE JANEIRO. Plano Estratégico da Cidade do Rio de Janeiro 2017-2020. Rio de Janeiro. Disponível em:

<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/91390/4255808/PLANOESTRATEGICO20172020.pdf> Acesso em: 16 junho. 2023

RIO DE JANEIRO. Planejamento Estratégico Rio Futuro 2021-2024. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://plano-estrategico-2021-a-2024-pcrj.hub.arcgis.com> Acesso: junho/2023

RIO DE JANEIRO. Parecer 30/2010 Aprova a implantação do Projeto 6º Ano Experimental na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Pág57-58. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/1070#/p:57/e:1070?find=6%20ano%20experimental> Acesso: Março/2023

RIO DE JANEIRO. Orientações Pedagógicas Específicas Turno Único 2022. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14102445/4352954/TurnoUnico.pdf>. Acesso: Abril/2023

Eletrônicas

Boletim Direito à segurança pública na Maré. Impacto da violência em 2019 na Maré. Disponível em: https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/BoletimSegPublica_2019.pdf Acesso em 08 jan. 2022.

CARVALHO, Edu. EUCLIDES, Hélio. MARTINS, Andreia. Um campus chamado educacional Chamado Maré. Maréonline. 09/02/2021. Disponível em: <https://mareonline.com.br/um-campus-educacional-chamado-mare/> Acesso: 07 Ago. 2022

Censo Populacional da Maré 2019. Redes da Maré. Disponível em: [https://www.redesdamare.org.br/br/info/12/censo-mare#:~:text=Censo%20Populacional%20da%20Mar%C3%A9%20\(2019,cobertura%20do%20Recenseamento%20do%20IBGE](https://www.redesdamare.org.br/br/info/12/censo-mare#:~:text=Censo%20Populacional%20da%20Mar%C3%A9%20(2019,cobertura%20do%20Recenseamento%20do%20IBGE). Acesso em 05 julho. 2022.

Reportagem Folha dirigida. Convocação de professores em 1992. Disponível em: <https://folha.qconcursos.com/n/prefeitura-do-rio-convoca-aprovados-em-concurso-de-1992> Acesso em: 02 Jan. 2023.

Dos Santos, D. D.; Scorzafave, L. G.; Nicolella, A. C.; Sant'anna, E. G. Mais é menos? O impacto do Projeto 6º Ano Experimental – SME/RJ. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 718–747, 2021. DOI: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3795> Acesso em: 18 mar. 2023.

Eleições 2004, prefeito e vereadores eleitos no município do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-anteriores/eleicoes-2004/candidaturas-votacao-e-resultados/resultado-da-eleicao-2004>. Acesso em: 06 jul. 2022.

RIO EDUCA. Educação em números ano de 2022. Documento orientador da política pedagógica para o ano de 2022. Disponível em: [Apresentação do PowerPoint \(rio.rj.gov.br\)](http://rio.rj.gov.br). Acesso em: 07 dez. 2022

Inclusão do 6º ano fundamental no Primário Carioca. 2014. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/2583#/p:14/e:2583?find=prim%C3%A1rio%20carioca> Acesso: 18 jun. 2023

Matéria site do INEP: INEP 80 anos. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/centro-educacional-carneiro-ribeiro-1955/96>. Acesso: 10 jan. 2022.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/ciacs-centros-integrados-de-atendimento-a-crianca/> Acesso em 07 jan. 2022.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Escola Nova. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/escola-nova/> Acesso em 09 jan 2022.

PAULO. Marcos. Matéria: alunos da maré passam mal sem ar-condicionado e ventilador. Disponível em: <https://drmarcospaulo.com.br/alunos-da-mare-passam-mal-sem-ar-condicionado-e-ventilador-2/> Acesso em: 08 Mai. 2023.

ESCOLAR, Censo. Censo escolar da Educação Básica 2022. Ministério da Educação. Brasília: DF. Disponível em: [resumo tecnico censo escolar 2022.pdf \(inep.gov.br\)](https://inep.gov.br/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf) Acesso em: 06 mai. 2023

Centros Educacionais Unificados, [CEU \(prefeitura.sp.gov.br\)](http://ceu.prefeitura.sp.gov.br) – Disponível em: <https://ceu.sme.prefeitura.sp.gov.br/sobre/>. Acesso em 10 jul. 2022

Reportagem site G1.com: OMS declara pandemia de coronavírus. 11 de março de 2020, disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml> Acesso 10 jul 2021

Reportagem site UOL: Brasil é o 7º país mais desigual do mundo, melhor apenas do que africanos... - Veja mais em <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2019/12/09/brasil-e-o-7-mais-desigual-do-mundo-melhor-apenas-do-que-africanos.htm?cmpid=copiaecola> Acesso: 15 março. 2021

Reportagem revista Nova Escola: Como a Constituição de 1988 mudou a educação.01 de março de 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12660/como-a-constituicao-de-1988-mudou-a-educacao>. Acesso em: 08. julho. 2022

Pesquisa da Agência Brasil cita dados da PNAD de 2019. 15 de julho de 2020.
Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>. Acesso 10 mai.2021.

ANEXO A – Aprovação Comitê de Ética

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESCOLAS DO AMANHÃ NO HOJE: PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL EM ESCOLAS DA MARÉ

Pesquisador: PRISCILA NUNES FRANÇA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52130821.0.0000.5285

Instituição Proponente: CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - PPGP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.106.631

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa tem como questão investigar quais são os caminhos político pedagógicos do Programa Escolas do Amanhã que podem possibilitar a permanência dos alunos em uma escola de tempo integral cravada em território vulnerável, no sentido de alcançar uma educação integral de cunho emancipador. Diante disto o objetivo deste estudo é analisar o contexto curricular do programa Escolas do Amanhã e como através dele a escola pública, em um território de vulnerabilidade, pode ou não vir a se tornar um espaço de produção e apropriação de conhecimentos, de forma crítica e autônoma. A pesquisa será qualitativa, partindo de uma análise bibliográfica e documental, bem como entrevistas semiestruturadas a serem desenvolvidas com professores e alunos para melhor entendimento do programa no chão da escola. Serão feitas entrevistas com questão elaboradas e a partir das respostas, análises e interpretação dos resultados. Serão entrevistados os professores da turma sendo o professor regente responsável pelas disciplinas de Matemática, Português, Geografia, História, e Ciências, os professores de Inglês, Educação Física e Artes e 9 alunos do 6º ano do ensino fundamental

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o contexto curricular do programa Escolas do Amanhã e como através dele a escola pública, em um território de vulnerabilidade, pode ou não vir a se tornar um espaço de produção e

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 5.106.631

apropriação de conhecimentos, de forma crítica e autônoma.

Objetivo Secundário:

- Analisar a proposta do Programa Escolas do Amanhã no tocante às concepções de educação integral e(m) tempo integral, seus objetivos, metas e diretrizes curriculares.
- Analisar o proposto nas diretrizes do programa Escolas do Amanhã – em relação à apropriação de conhecimentos e à melhoria das condições de vulnerabilidade – em sua materialização na prática, por meio dos atores que atuam nas escolas, bem como pela ótica dos alunos.
- Investigar as estratégias que são usadas pelos docentes na materialização de conhecimentos pelos estudantes, no sentido de minimizar os impactos sociais locais no processo pedagógico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Para esse estudo riscos mínimos são esperados, como cansaço ao responder as questões, desconforto para apresentarem seus posicionamentos ou opiniões a partir de suas experiências, porém caso ocorra a pesquisadora conversará com o entrevistados e assumirá a devida responsabilidade, e caso ache necessário o entrevistado pode desistir de participar da pesquisa. Em relação as entrevistas serem realizadas por meio remoto será explicado que os vídeos gravados das entrevistas serão salvos no computador da pesquisadora, e não serão compartilhados, apenas os resultados da pesquisa, porém não serão identificados os alunos ou professores.

Benefícios:

Os entrevistados poderão contribuir com suas falas na construção do estudo, que posteriormente poderá influenciar em políticas educacionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa de mestrado concerne à Resolução CNS 510/2016 e tem importância acadêmica e social. Pretende investigar se estudantes que vivem em locais com altos índices de criminalidade, mesmo apresentando problemas sociais no ambiente, podem, por meio da escola e do conhecimento produzido nela, tornar-se cidadãos críticos, autônomos e emancipados."

Todas as solicitações do CEP para a complementação de itens do protocolo foram atendidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição
Bairro: Urca **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2542-7796 **E-mail:** cep@unirio.br

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 5.106.631

Folha de Rosto identificada e assinada pela Coordenação do PPGEdU da UNIRIO.

O projeto apresenta a experiência da autora no âmbito da educação em contextos de violência e contará com quatorze participantes.

O cronograma é adequado, prevendo o início das entrevistas em março de 2022 e o término da pesquisa em julho de 2023 e sua apresentação à SME em agosto de 2023.

O custo orçamentário é exequível.

A Anuência institucional vem assinada e carimbada pela direção da Escola e condicionada à aprovação pelo CEP e pela Secretaria Municipal de Educação do RJ.

Os roteiros das entrevistas de alunos e professores são adequados e remetem ao objeto da pesquisa.

O TCLE para docentes e o TCLE para os responsáveis pelos estudantes, assim como o TALE, são explicativos e procuram ser adequados ao público a que se destinam.

Termos de permissão de uso e imagem e voz adequados.

Recomendações:

não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezade Pesquisader,

Inserir os relatórios parcial(is) (a cada 6 meses) e final da pesquisa na Plataforma Brasil por meio de Notificação.

Consulte o site do CEP UNIRIO (www.unirio.br/cep) para identificar materiais e informações que podem ser úteis, tais como:

- a) Modelos de relatórios e como submetê-los (sub abas "Relatórios" e "Notificações" e aba "Materiais de apoio e tutoriais");
- b) Situações que podem ocorrer após aprovação do projeto (mudança de cronograma e da equipe de pesquisa, alterações do protocolo pesquisa; observação de efeitos adversos, ...) e a forma de comunicação ao CEP (aba "Tramitação após aprovação do projeto" e suas sub abas).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição
Bairro: Urca **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2542-7796 **E-mail:** cep@unirio.br

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 5.106.631

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1809130.pdf	03/11/2021 21:03:58		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEResponsaveisdealunosRetornoCEP.pdf	03/11/2021 21:00:57	PRISCILA NUNES FRANÇA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLProfRetornoCEP.pdf	03/11/2021 21:00:47	PRISCILA NUNES FRANÇA DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPriscilaRetornoCEP.pdf	03/11/2021 20:50:09	PRISCILA NUNES FRANÇA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	CartaatendimentopendenciasretornoCEP.pdf	03/11/2021 20:49:17	PRISCILA NUNES FRANÇA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termoconsentimentodedeimagemevozprof.pdf	03/11/2021 20:47:47	PRISCILA NUNES FRANÇA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termoconsentimentoimagemvozpaisdealunos.pdf	03/11/2021 20:47:32	PRISCILA NUNES FRANÇA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	RoteiroentrevistasProfessores.pdf	08/09/2021 21:53:02	PRISCILA NUNES FRANÇA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Roteiroentrevistasalunos.pdf	08/09/2021 21:51:41	PRISCILA NUNES FRANÇA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	TermoAnuencia.pdf	08/09/2021 21:50:51	PRISCILA NUNES FRANÇA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEalunos.pdf	08/09/2021 21:48:19	PRISCILA NUNES FRANÇA DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	08/09/2021 21:47:36	PRISCILA NUNES FRANÇA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRosto.pdf	08/09/2021 21:40:04	PRISCILA NUNES FRANÇA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 5.106.631

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 16 de Novembro de 2021

Assinado por:
Andressa Teoli Nunciaroni
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição

Bairro: Urca **CEP:** 22.290-240

UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

ANEXO B – Autorização para pesquisa emitida pela SME

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sra. Coordenadora da E / 4ª CRE

Autorizamos a realização do Projeto de Pesquisa Acadêmica apresentada por **Priscila Nunes França de Oliveira**, mestranda da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, processo nº **07/004.883/2021**, denominado **“ESCOLAS DO AMANHÃ” NO HOJE: PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL EM ESCOLAS DA MARÉ.**” de acordo com o Parecer Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

O objetivo “consiste em analisar o contexto curricular do programa Escolas do Amanhã e como através dele a escola pública, em um território de vulnerabilidade, pode ou não vir a se tornar um espaço de produção e apropriação de conhecimentos, de forma crítica e autônoma.”

A pesquisa se dará através da utilização de questionário/entrevista, questionário via internet e entrevista semiestruturada.

Os pesquisadores se comprometem a respeitar a rotina da UE e a divulgar os resultados a Subsecretaria de Ensino, conforme a Portaria E/SUBE nº 3/2020.

A pesquisa terá validade até julho de 2023.

Este documento deverá ser entregue na sede da E/4ª CRE.

Rio de Janeiro, 17 de novembro de 2021

CHARLES WILSON MARTINEZ REJALA
Assistente I – E/SUBE
Matrícula: 11/177137-7

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Professores

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **“Escolas do Amanhã” no Turno Único hoje, qual educação integral em tempo integral?** O objetivo deste estudo é analisar o contexto curricular do Programa Escolas do Amanhã do município do Rio de Janeiro, no qual está inserida a escola em questão, e como através desta política educacional, a escola pública, situada em um local de conflitos, pode vir a ser um *espaço de produção e apropriação de conhecimentos*, de forma autônoma e crítica pelos alunos. Para melhor entendermos esse contexto, a escuta de professores e alunos é de suma importância, e pelas escolas atuarem em sua maioria com ensino fundamental - anos iniciais, optamos por entrevistar alunos do 6º ano do ensino fundamental, bem como seus professores.

Esse convite se deve ao fato de você ser professor e fazer parte do grupo específico citado acima, como regente de turma, ou como professor de disciplinas que compõe o 6º ano do ensino fundamental. Sua participação é muito importante para nos ajudar a compreender como se dá a materialização dessa política educacional na escola através do olhar dos docentes, em um lugar diferenciado de atuação, que é a comunidade da Maré.

Assim, você está sendo convidado(a) a responder às perguntas deste questionário, de forma totalmente voluntária. Não existem respostas certas ou erradas. Procuramos, por meio de sua participação, colher um conjunto de visões acerca das questões presentes neste instrumento de pesquisa. Antes de concordar em participar desta investigação e responder a este questionário, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.

Em qualquer etapa do estudo você terá total acesso a pesquisadora para esclarecimento de atuais dúvidas, e ao Comitê de Ética e Pesquisa da UNIRIO, os quais estão com os dados no final deste documento.

Por ser uma participação voluntária, você não receberá nenhuma compensação financeira relacionada à sua participação na pesquisa, nem terá nenhuma despesa pessoal. Os resultados deste estudo serão apresentados por meio de artigos científicos e apresentações em congressos científicos, aos quais você poderá ter acesso ao final da pesquisa.

Esta pesquisa assegura a privacidade dos dados fornecidos pelo respondente e se compromete que eles não serão usados para fins comerciais, apenas acadêmicos. As informações e dados contidos nos questionários ficarão inacessíveis a terceiros, e serão deletados após cinco anos. Não será divulgada em nenhum momento sua identificação ou de outros participantes. A pesquisadora será integralmente responsável por eventuais malversações dos dados colhidos nesta pesquisa, e se compromete em conduzir a pesquisa de acordo com a Resolução 510/2016 que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Vale ressaltar que a presente autorização não permite a modificação dos textos, adições, ou qualquer mudança que altere o sentido das mesmas, ou que despreze a inviolabilidade das pessoas, conforme previsto no inciso X do Art.5º da

Constituição da República Federativa do Brasil e no art. 20 da Lei 10.406, de 2002 – Código Civil Brasileiro.

Quando esse estudo for finalizado, a pesquisadora entrará em contato, informando os resultados e contribuições das respostas e/ou conversas realizadas com alunos e professores. Esse contato pode demorar um pouco, pois após o término desta etapa, a pesquisadora estará envolvida em outras fases do estudo, mas quando o mesmo for concluído, essas informações serão transmitidas aos participantes que voluntariamente apoiaram esta etapa tão importante.

Para o professor que concordar em participar desta pesquisa, ciente de que compõe o público-alvo da pesquisa, identifique seu nome e sobrenome, número de matrícula na rede (itens não obrigatórios), e um contato (e-mail) para que possamos, caso necessário, entrar em contato com você em outro momento, para trocas em relação à pesquisa e/ou futuras pesquisas, se assim lhe interessar.

- Aceito participar da pesquisa
- Não aceito participar da pesquisa

É por livre e espontânea vontade que demonstro interesse em participar da pesquisa que analisa a proposta curricular do Programa Escolas do Amanhã nos anos iniciais do ensino fundamental nesta escola. A investigação é realizada pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) PRISCILA NUNES FRANÇA DE OLIVEIRA, sob orientação da Profa. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho.

Abaixo, informo meus dados e contatos eletrônico e telefônico, para futuros compartilhamentos de ideias e de experiências, caso seja de seu interesse.

Nome: Priscila Nunes França de Oliveira

Email: pri202004@edu.unirio.br

Contato telefônico: (21) 99133-8379

Contato do CEP/UNIRIO:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Avenida Pasteur, 296 subsolo do prédio da Nutrição – Urca – Rio de Janeiro – RJ – Cep: 22290-240, no telefone 2542-7796 ou e-mail cep@unirio.br

Professor: _____

Email: _____

Matrícula: _____

ANEXO D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS)
Para crianças e adolescentes maiores de 6 anos e menores de 18 anos de idade.

Olá, tudo bem? Eu sou Priscila, aluna da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, e estou realizando uma pesquisa em sua escola, com a sua turma!

Para terminar essa pesquisa, precisamos que os alunos nos ajudem, falando um pouco sobre a realidade e o dia a dia da escola, - o que eles acham das aulas e das atividades propostas; dos conteúdos trabalhados pelos professores; dos espaços que existem na escola, entre outros assuntos.

Sua turma foi sorteada para entrar nessa pesquisa e se você tem entre 10 e 12 anos de idade, está convidado a participar!!! Porém, você só participará dela se quiser e se seus pais ou responsáveis autorizarem. É um direito seu participar ou não. Você pode desistir quando quiser.

Para a gente poder saber a sua opinião, nós vamos fazer o seguinte: Nós teremos um bate-papo, em forma de conversa com o grupo que está estudando nessa escola desde o 1º ano do ensino fundamental. Nós iremos combinar um momento para nos reunir em dois grupos. Essa conversa será gravada através de vídeo e áudio, para que as informações dadas possam ser trabalhadas na pesquisa realizada pela professora Priscila.

Caso você sinta algum constrangimento ou desconforto para responder a alguma questão ou em algum momento, como dito acima, você pode desistir. Tomaremos todos os cuidados para que isso não aconteça! A conversa/entrevista será confidencial e somente você, seu responsável, a professora/pesquisadora e sua orientadora saberão de sua participação na pesquisa.

Nosso objetivo com esse estudo é conhecer um pouco mais da realidade vivida pelos estudantes e professores, contribuindo para que, se tiver algo que não está muito legal, possa se mudar não só nessa escola, mas em todas as outras do município. Queremos que os alunos possam ter acesso a uma escola com ainda mais qualidade!

Os resultados da pesquisa serão divulgados no estudo que estamos escrevendo, e posteriormente, em textos ou artigos. Mas, de nenhuma forma vocês serão identificados, pois seus nomes não aparecerão na pesquisa: Caso for preciso citar alguma fala, seus nomes serão 'trocados' por nomes de docinhos e de salgadinhos de festa!!!

Agora, leia com mais atenção ainda a parte que se segue abaixo e, se concordar, deixe seu nome. Seu responsável também precisa fazer o mesmo, tudo bem?

Eu _____ depois da explicação da pesquisadora e de ler atentamente o texto acima, com o consentimento do meu responsável, aceito participar da pesquisa: *“Escolas do Amanhã” no Turno Único hoje, qual educação integral em tempo integral?* Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar chateado comigo.

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Responsáveis de alunos

Estamos solicitando a você a autorização para que o menor _____, pelo qual você é responsável participe da pesquisa: *“Escolas do Amanhã” no Turno Único hoje, qual educação integral em tempo integral?* realizado pela mestrandia do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) Priscila Nunes França de Oliveira.

O objetivo deste estudo é analisar o contexto curricular do Programa Escolas do Amanhã do município do Rio de Janeiro, no qual está inserida a escola em questão, e como através desta política educacional, a escola pública, situada em um local de conflitos, pode vir a ser um espaço de produção e apropriação de conhecimentos, de forma autônoma e crítica pelos alunos.

Entendemos que os alunos do 6º ano do ensino fundamental já estão aptos a nos auxiliar, falando um pouco a respeito da realidade e do dia a dia na escola. Para isso os alunos que estudam desde o 1º ano nessa escola que puderem e quiserem nos ajudar, participarão de um bate-papo, em forma de roda de conversa, em um momento previamente agendado, que não atrapalhe as aulas durante o dia na escola. Vale lembrar que esse encontro será gravado e ficará no computador da pesquisadora. Se o aluno apresentar qualquer questão como cansaço, aborrecimento ou desconforto em responder ou participar desta roda de conversa, ele poderá desistir de participar da pesquisa. Tomaremos todos os cuidados para que isso não aconteça! Esse bate papo será confidencial e somente os alunos, seus responsáveis, a professora/pesquisadora e sua orientadora saberão de sua participação na pesquisa.

Nenhuma informação será utilizada em outro local, apenas para o estudo na Universidade. As informações e dados contidos nas entrevistas serão deletados após cinco anos. A pesquisadora se compromete em conduzir a pesquisa de acordo com a Resolução 510/2016 que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. A pesquisadora é responsável por qualquer eventual divergência que possa surgir dos dados colhidos.

Caso seja necessário, o aluno terá assistência permanente durante o estudo, ou mesmo após o término ou interrupção do estudo. Fica, também, garantido o seu

direito a tratamento gratuito e de requerer indenização determinada por lei, em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa. Em qualquer etapa do estudo você terá total acesso a pesquisadora para esclarecimento de atuais dúvidas, e ao Comitê de Ética e Pesquisa da UNIRIO, os quais estão com os dados no final deste documento.

Nosso objetivo com esse estudo é conhecer um pouco mais da realidade vivida pelos estudantes e professores, contribuindo para que, se tiver algo que não está muito legal, possa se mudar não só nessa escola, mas em todas as outras do município.

Queremos que os alunos possam ter acesso a uma escola com ainda mais qualidade! Os resultados da pesquisa serão divulgados no estudo que estamos escrevendo, e posteriormente, em textos ou artigos. Essa autorização permite a pesquisadora usar as informações dadas pelos alunos nas entrevistas, e garante que não mudará o sentido do que for respondido pelos alunos. De nenhuma forma os alunos serão identificados, pois seus nomes não aparecerão na pesquisa: Eles serão 'trocados' por nomes de docinhos e de salgadinhos de festa!!!

Quando esse estudo for finalizado, a pesquisadora entrará em contato, informando os resultados e contribuições das conversas e entrevistas realizadas com alunos e professores. Esse contato pode demorar um pouco, pois após a etapa de entrevistas a pesquisadora estará envolvida em outras fases do estudo, mas quando o mesmo for concluído, essas informações serão transmitidas aos participantes que voluntariamente apoiaram nesta etapa tão importante.

Agora, leia com mais atenção ainda a parte que se segue, abaixo e, se concordar, deixe seu nome.

Eu _____ depois da explicação da pesquisadora e de ler atentamente o texto acima, autorizo o aluno _____, a participar da pesquisa: “Escolas do Amanhã” no Turno Único hoje, qual educação integral em tempo integral?

Entendi que se o aluno acima citado, pode desistir em participar desse estudo em qualquer momento. A pesquisadora tirou minhas dúvidas. Conversou e explicou as etapas deste estudo também com o aluno.

Recebi uma cópia deste termo de consentimento. Li e concordo em autorizar o

aluno citado a participar desta pesquisa. Abaixo, informo meus dados em caso de dúvidas:

Nome: Priscila Nunes França de Oliveira

Email: pri202004@edu.unirio.br

Contato telefônico: (21) 99133-8379

Contato do CEP/UNIRIO:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Avenida Pasteur, 296 subsolo do prédio da Nutrição – Urca – Rio de Janeiro – RJ –

Cep: 22290-240, no telefone 2542-7796 ou e-mail cep@unirio.br

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO F - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E VOZ**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E VOZ**

Eu, _____ autorizo que a mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Priscila Nunes França de Oliveira, obtenha filmagem e gravação de voz do menor _____ de quem sou responsável, para fins da pesquisa de mestrado intitulada: *“Escolas do Amanhã” no Turno Único hoje, Qual educação integral em tempo integral?* Concordo que o material e as informações obtidas possam ser utilizados para compor esse estudo, e posteriormente seus resultados utilizados em artigos, congressos, eventos científicos e periódicos. Fui informado pela pesquisadora que o aluno (a) não terá sua identidade exposta, bem como a escola em que ele estuda. O vídeo realizado na roda de conversa ficará sob responsabilidade da pesquisadora, ninguém mais terá acesso, e será apagado após o período de 5 anos.

Assinatura do responsável pelo menor participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

ANEXO G - Roteiro de Questionário semiestruturado

Roteiro de Questionário semiestruturado

Público-alvo: Professores dos componentes curriculares de uma turma do 6º. ano da Escola A, trabalhando no contexto da política de educação em tempo integral do município do Rio de Janeiro, no Complexo Maré.

Dados Gerais

Identificação Inicial (optativo):

Idade:

Formação Inicial:

Tempo de docência:

Componentes curriculares ministrados na escola A (anos 2017-2022):

Questões Específicas:

1. O que você entende por 'educação em tempo integral'? E por 'educação integral'?
2. Para você a ampliação do tempo escolar contribuiu ou não para uma formação /educação integral do aluno? Justifique sua resposta.
3. Em sua opinião, no dia a dia de uma escola, o que ela deveria ter para construir, junto a seus alunos, uma formação integral emancipadora? Justifique sua resposta.
4. Como você avalia os conhecimentos que fazem parte da formação dos estudantes, inclusive as linguagens e as artes presentes no currículo, ou seja, que outros conhecimentos você considera importantes para a aprendizagem dos alunos além, daqueles tradicionais já sistematizados pela escola (como Língua portuguesa, Matemática, Ciências...)? Justifique sua resposta.
5. Como sua prática profissional contribui para uma educação integral?

ANEXO H - Roteiro para roda de conversa (alunos da Escola A)**Roteiro para roda de conversa (alunos da Escola A)**

Público-alvo: Alunos de turmas do 6º. Ano da Escola A, que estão na instituição desde sua implantação, em 2017.

Dados Gerais

Identificação Inicial (optativo):

Idade:

Questões Indutoras:

1. Para vocês, o que significa “estar na escola a maior parte do dia”?
2. Vocês consideram que o tempo a mais em que estão na escola é positivo ou negativo para as suas vidas?
3. Quais atividades/aulas vocês tiveram na escola, desde 2017 até hoje, e que consideram mais importantes? Por que essas atividades/aulas lhe pareceram ser as mais importantes?
4. O que vocês aprendem na escola tem ‘valor’ para vocês? Em caso positivo, o que vocês destacariam como ‘valioso’, nesse aprendizado?
5. Nestes anos de escola, vocês receberam conhecimentos que acham importantes para sua vida futura? Cite alguns desses conhecimentos e, se possível, o porquê de considerá-los importantes.