



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

**Ginásios Cariocas:
Um olhar para a educação em tempo integral no
município do Rio de Janeiro**

Luciana Ferreira Cortes

RIO DE JANEIRO

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (CCHS) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO (PPGEdu) NÚCLEO DE ESTUDOS – TEMPOS, ESPAÇOS E EDUCAÇÃO
INTEGRAL (NEEPHI)

Luciana Ferreira Cortes

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ginásios Cariocas:

**Um olhar para a educação em tempo integral no município do
Rio de Janeiro**

Linha: POLÍTICAS, HISTÓRIA E CULTURA EM EDUCAÇÃO

Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

Texto de Defesa submetido à avaliação, como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO/PPGEdu).

RIO DE JANEIRO

JULHO DE 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (CCHS) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO (PPGEdu) NÚCLEO DE ESTUDOS – TEMPOS, ESPAÇOS E EDUCAÇÃO
INTEGRAL (NEEPHI)

Luciana Ferreira Cortes

Ginásios Cariocas:

**Um olhar para a educação em tempo integral no município do
Rio de Janeiro**

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ___/___/___

Professora Doutora Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho
Orientadora – UNIRIO

Professora
Doutora Dayse Martins Hora– UCP

Professora Doutora Andréa Fetzner– UNIRIO

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

(Paulo Freire)

Dedico esta dissertação a todos aqueles que acreditam que a educação é transformadora e lutam para aproximar o chão da escola à Universidade, em busca de uma educação de qualidade, crítica e emancipadora. -----

----- **AGRADECIMENTOS** -----

Dois anos se passaram e escrever esta dissertação não foi tarefa fácil, sobretudo conciliando trabalho, família e até mesmo lazer. Nesses dois anos, aprendi muito, algumas vezes me achei a pessoa mais inteligente do mundo, por outras a mais burra. Foi um caminho de choro, alegrias, rotina corrida, madrugadas de escrita, conquistas e sofrimento. A Academia por vezes te desafia e até te afasta, mas a mesma te engrandece e te vicia. Pesquisar é uma mágica da incompletude e um vício, que quero ter sempre na vida!

Diante de todos os desafios dessa trajetória, torna-se inevitável agradecer a pessoas que me ajudaram a ser quem eu sou e a amenizar os obstáculos dessa caminhada. Alguns foram essenciais, presentes e sabem disso, outros ajudaram de maneira mais singela, mas não menos importante. Pessoas de anos e pessoas que chegaram no meio do caminho. Muitos são os que merecem meu agradecimento e devem lembrado nesse momento que para mim é uma conquista mais que especial.

Dessa maneira, tentarei ser breve e lembrar de todos e de maneira cronológica. Assim, primeiro tenho que agradecer a Deus e a sua materialização em minha vida: meu pai e minha mãe. Meu pai, Irisvaldo, que, infelizmente, se foi quando, ainda, tinha 12 anos e com isso, não pode presenciar muitas das minhas conquistas, mas que mesmo em pensamento participou de todas elas, com sua energia. Com ele, aprendi que a vida deve ser aproveitada com sorriso, abraços, alegria, que mesmo com todas as dificuldades não podemos nos entregar e tampouco esmorecer. Ficamos juntos apenas 12 anos, mas meu amor e a presença dele dentro de mim é para a eternidade. Com certeza se ele estivesse aqui estaria orgulhoso de “sua menininha” e esse dia acabaria com uma festança! Minha mãe, Luzia, essa é guerreira, abriu mão de muitas coisas para criar a mim e ao meu irmão. A ela agradeço as oportunidades e todo carinho que às vezes ela até disfarça, mas sei que há e como há! Com ela aprendi que estudar engrandece, que estudar é bom e para ela dedico este trabalho, porque se estou aqui é por toda sua dedicação, força, investimento e acompanhamento como uma mãe presente. Agradeço ao meu irmão, Fábio, porque mesmo tão diferentes, somos muito iguais. Pessoa com quem sempre tive discussões engrandecedoras e que teve participação mais que especial no abstract e como leitor em todo o percurso dessa dissertação. É o meu ‘exatas’ mais humanas, que me enche de orgulho e que cresceu tão rápido que até assusta.

Não posso deixar de agradecer à minha família, tanto a Ferreira como a Cortes. A Ferreira, mais presente em meu dia a dia e que quando se junta é bagunça na certa. Uma família unida que briga, mas que se ama. Obrigada pelo apoio às minhas loucuras, mudanças, por embarcarem nos meus aniversários, viagens e ideias. Vocês, por muitas vezes, foram o sol de um dia nublado e as companhias que eu precisava nos dias solitários de escrita. Faço parte da primeira geração de Ensino Superior dessa família, a primeira na faculdade pública, a primeira com o título de mestre e espero que seja apenas a primeira e

não a única. Agradeço também a Rodrigo Monteiro, que presenciou a construção dos primeiros passos desse caminho de reinserção à Academia, colaborando, apoiando e acreditando, muitas vezes quando nem eu mesma não acreditava.

Agradeço aos meus amigos do tempo da escola e a todos os professores que passaram nessa minha trajetória. Agradeço as cinco instituições pelas quais passei: Escola Vitória, MABE, E.M. Maria Leopoldina, Escola Estadual Souza Aguiar e GPI. Nelas aprendi e vivi coisas que me fizeram ter base para chegar à Universidade, mesmo não sendo da classe mais favorecida. Nelas enfrentei alguns desafios, como falta de professores, bullying, três anos sem aula de química e outros tantos problemas que infelizmente a educação brasileira possui. Mas nelas também vivi momentos únicos e conheci pessoas que tenho orgulho de carregar até os dias de hoje e que com certeza merecem o meu 'muito obrigada'. Elas me ajudaram a ter sanidade nesses dois anos de escrita e encantam minha vida com a amizade e carinho que sobrevive a rotinas turbulentas e totalmente diferentes. Obrigada Débora Coelho, Rodrigo Mendes, Daniela Porto, Ingrid Borges, Rodrigo Lossio, Maria Fernanda Pitrez e em especial a minha amiga Natalia Gama que além da contribuição como amiga, participou como profissional, revisando meus textos e sempre atendendo meus pedidos de ajuda para que eu fosse melhor compreendida na minha escrita.

Continuando minha vida escolar, agradeço aos meus colegas que participaram da minha formação na primeira graduação. Sempre foi um sonho estudar na UFRJ e sou feliz por ter alcançado esse ideal. Muitos passaram e fizeram parte da minha trajetória nesses quatro anos de muito estudo, dedicação e construção. Agradeço à minha turma de Literaturas 2004/02, principalmente aos amigos que ainda permanecem em minha vida de maneira tão especial - Fernando Neves e Gabrielle Pinto, assim como agradeço aos meus amigos da turma de Espanhol 2005/01 - em especial Marina Martins e Diego Vargas, dois constantes apoiadores e inspiradores que por muitas vezes colaboraram para que eu não pulasse! E através deles ganhei uma nova amiga, Patrícia Botelho tão especial quanto supressa de Kinder ovo e uma grande bombeira de incêndios acadêmicos que com certeza imprimiu sua marca e sua participação nessa minha trajetória aqui descrita. Agradeço também aos que passaram pela minha vida durante a graduação em pedagogia, seja na Faculdade de Formação de Professores em São Gonçalo como no CEDERJ. Agradeço aos professores que deixaram suas contribuições, em especial a duas professoras que foram decisivas em minha vida - Bethânia Guerra, uma mulher de fibra, professora inspiradora e ser humano único que me apoiou e que foi a responsável por muitas das minhas melhores lembranças na graduação e Letícia Rebollo que era uma das mais temidas na Universidade, mas que no fundo foi a pessoa que me deu a segurança de que eu sabia mais do que imaginava. Agradeço também à minha turma de especialização do ano de 2014 na UFF, em especial a uma professora que me encantou e "redespertou" meu interesse pela Academia, obrigada Silmara Dela Silva.

Aos amigos do mestrado, também tenho muitos agradecimentos, pela parceria em congressos, pela paciência, pelo auxílio em me deixar por dentro de tudo, mesmo que sempre atrasada por conta do trabalho. Obrigada a todos da turma de 2015 que me ensinaram muito; com certeza, cada um deixou uma marca muito especial no meu caminho, assim como ao grupo de pesquisa do NEEPHI que com certeza possibilitou inúmeras transformações em mim. Obrigada especial a Amanda Guerra e Valéria Abreu, pelos colos, conselhos e paciência de sempre; ao André Marinho, pelos abraços únicos e consoladores, principalmente quando estamos perdidas metodologicamente e aos meus integrais, Gisele Duque e Márcio Bernardino, parceria constante na vida acadêmica e pessoal, no decorrer desses dois anos. Aos professores faltam palavras para agradecer, pois foram pessoas que me apresentaram grandes desafios e que me proporcionaram experiências diversas, sobretudo a minha banca formada por duas professoras que admiro demais e que durante esses dois anos foram parte das minhas referências - Dayse Hora e Andréa Fetzner, não esquecendo de Ana Maria Cavaliere, que sempre me representava em seus textos, suas discussões, opiniões e colocações, uma pessoa e profissional admirável, que me orgulho muito em ter conhecido e convivido. Nesse caminho não poderia deixar de dedicar um agradecimento mais que especial à minha orientadora Lígia Martha, que sempre esteve ao meu lado, puxando minha orelha, elogiando e acima de tudo acreditando, me apoiando e confiando em mim, mesmo sendo 40 horas no município, mesmo com horário apertado e com as inúmeras lacunas.

Tenho muito a agradecer a pessoas e espaços que fizeram parte da minha experiência profissional; primeiramente, obrigada a todos os meus alunos de todos os espaços e de todas as idades que me ensinaram de tudo um pouco e me fortaleceram. Por eles não desisto de lecionar e por eles tenho esperança de dias melhores. Obrigada à Escola Batista Shepard, local em que tive minhas primeiras experiências como monitora e obrigada aos meus amigos estagiários que fizeram meus dias diferentes; aos cursos de idioma Wizard e Yes que foram minhas primeiras experiências como professora e onde eu perdi o medo de “hablar”; um agradecimento especial às minhas chicas Clarisse Aquino e Tamyris Wakoff que foram grandes parceiras nessa etapa e com quem tudo ficava mais leve e divertido. Agradeço à creche Municipal José

Marinho, meu primeiro emprego público e a todos da equipe, em especial a três profissionais que sempre me apoiaram e acreditaram em mim, Sandra Costa, minha primeira diretora, Tânia Pugliese, que infelizmente não está mais entre nós, mas há muito dela em mim e com certeza onde ela estiver estará feliz e falando: - Não falei menininha que você conseguia! Como me falava todas as manhãs e meu grande amigo de vida Alex Sandro, parceiro de aprendizagem, descoberta e amizade que eu trouxe até os dias de hoje e que quero continuar a conservar.

Seguindo a trajetória não há como não agradecer ao PEJA-Manguinhos, onde me transformei em uma verdadeira professora, nesse espaço vivi as maiores e melhores emoções, aprendizagens, foi minha melhor escola de ensinar e aprender! Assim como deixo meu muito obrigada ao Pré Vestibular Construção, lugar em que estou inserida até hoje e onde posso colaborar, mesmo de forma singela, com o sonho de jovens e futuros universitários. Obrigada a toda equipe e em especial aos meus colegas de profissão e amigos Marcelo Corrêa e Eric Guimarães, que nunca pouparam esforços para me ajudar, me defender e me fortalecer!

Agradeço também a toda equipe da E.M. Pedro Varela, por onde passei alguns meses e onde me despedi de uma etapa profissional da minha vida. Na etapa seguinte, agradeço à equipe do Ginásio Carioca Rivadávia Corrêa, que me auxiliou em novos desafios e por 3 anos me fizeram ter aquele espaço como uma segunda casa, algumas vezes até como a primeira. Obrigada em especial a três pessoas que foram grandes incentivadores no processo inicial desse mestrado, Clayton Botas e Eduardo Prazeres, que me ajudaram na escrita do projeto que deu início a tudo isso e Rafaela Nichols, minha geminiana e parceira de lutas que me enriqueceu profundamente com todas as discussões e inquietações.

Não poderia deixar de agradecer a outro espaço por onde passei rapidamente, mas que me recebeu de braços abertos e onde até hoje me sinto bem, a E.M Celestino da Silva. Agradeço a toda equipe e a todos os alunos com quem tive o privilégio de conviver, em especial agradeço muito a cinco pessoas que fizeram toda diferença nessa transição: Alice Pereira e Jorge Seth, meus diretores queridos que confiaram no meu trabalho e me deram abertura desde o início, a Sandra Santos e Wanda, amigas e profissionais, mulheres pelas quais possuo grande admiração e carinho e ao meu grande amigo e parceiro de projetos, Thiago Fortunato, que em tão pouco tempo se tornou tão significativo.

Em uma nova etapa em 2016, fui convidada a enfrentar novos desafios e desde então aprendo diariamente. Nesse ano comecei a participar da equipe da Secretaria de Educação, na formação e acompanhamento do Ginásio Carioca, um novo lugar, novas funções e relação. Uma experiência que sem dúvida me fortaleceu e me ajudou na escrita desta dissertação. Dessa forma, não poderia citar esse momento sem deixar de agradecer a todos os profissionais que conheci nesse caminho, em especial a Bárbara Portilho, que acreditou no meu trabalho e em minha capacidade, confiando em mim como uma parceira nessa trajetória e reconhecendo o meu trabalho, uma vez que me conheceu no chão da escola, ainda na escola Rivadávia Corrêa. Obrigada Bárbara pelo aprendizado, dicas, cuidado e até pelas broncas que me ajudam a amadurecer e entender novos discursos e novas realidades.

RESUMO

A Educação Integral e(m,) tempo integral é um tema que recentemente voltou à agenda de discussão no campo da educação e vem se potencializando, sobretudo por estar presente em ordenamentos como o Plano Nacional de Educação, como uma das metas a ser alcançada e com o advento do programa indutor Mais Educação. Nesse contexto, apresento a pesquisa intitulada “**Ginásios Cariocas: Um olhar para a educação em tempo integral no município do Rio de Janeiro** que tem, como objetivo principal, analisar a política de educação em tempo integral do município do Rio de Janeiro denominada Ginásios Cariocas, em relação à sua organização curricular e, ainda, (i) descrever a implementação do Programa como uma política pública municipal do Rio de Janeiro para atender a demanda da educação em tempo integral do município; (ii) analisar a organização curricular desse Programa, a partir da matriz curricular elaborada aos Ginásios Cariocas (GCs) e (iii) analisar a concepção de educação em tempo integral que os Ginásios materializam, por meio de sua organização curricular. A pesquisa usa como caminho metodológico a pesquisa bibliográfica, a análise documental, entrevistas semiestruturadas e a análise do conteúdo, utilizando duas categorias de análise: *Educação em tempo integral* e *Currículo*. Estruturada e organizada em 4 (quatro) capítulos que (i) discutem as propostas e programas de educação relacionadas ao tempo integral, em diferentes tempos e espaços brasileiros, em especial no Rio de Janeiro; (ii) trazem conceitos e reflexões sobre o currículo e de organização curricular e como ocorre a materialização no chão da escola; percebendo os componentes formadores de um currículo e como ele é materializado no cotidiano escolar; (iii) apresentam o objeto de estudo, o Ginásio Carioca, descrevendo sua trajetória, implementação e organização curricular; e por fim (iv) trazem a colaboração das vozes dos atores envolvidos, os professores, na materialização dos pressupostos do Ginásio Carioca e do tempo integral da proposto pelo modelo, percebendo como a ampliação no Ginásio Carioca se articula com o tempo, espaço, a construção da identidade e de sujeitos, através de entrevistas semiestruturadas e a análise do conteúdos das mesmas. Com a pesquisa concluímos que o Ginásio Carioca se apresenta como uma nova possibilidade e proposta de Educação em Tempo Integral para o segundo segmento do Ensino Fundamental que, ainda, se apresenta embrionária, uma vez que os impactos na educação são a longo prazo, entretanto que já apresenta mudanças em sua organização percebida através dos documentos e das vozes do chão da escola ouvidas no decorrer da pesquisa, mudanças essas que devem ser aprimoradas, monitoradas para que possam cada vez mais colaborar com os avanços educacionais tão desejados

Palavras-Chave: Políticas Públicas Educacionais; Educação em Tempo Integral; Organização Curricular; Ginásio Carioca.

ABSTRACT

Full-time Integral Education is a subject that recently returned to be discussed in the field of education and has been increasing, especially since it is present in the National Education Plan as one of the goals to be achieved. This research, entitled "Ginásios Cariocas: A look at full-time education in Rio de Janeiro", whose main focus is to analyze the policy of full-time education in Rio de Janeiro and its relation to curricular organization. Furthermore, this paper (I) describes the implementation of that program as a public policy to meet the demand for full-time education; (II) analyzes the curricular organization of this program. The research uses as methodological path some tools like bibliographic research, documentary analysis, semi-structured interviews and content analysis, using two categories of analysis which are full-time education and curriculum. Structured and organized in four (4) chapters that: (I) discuss the proposals and programs related to full-time education in different times and spaces of Brazil, especially Rio de Janeiro; (II) brings concepts and reflections about curriculum, curricular organization and how it occurs at a school; Perceiving the formative components of a curriculum and how it is materialized in everyday school life; (III) presentation of the object of study, describing its trajectory, implementation and curricular organization; and (IV) brings the assumptions of full-time education proposed in the model, realizing how the expansion is articulated with time, space and building people identity through interviews and analysis of their contents.

Keywords: Public Educational Policies; Full-time Education; Curricular Organization; Ginásio Carioca.

Abstract	11
Lista de Quadros	13
Lista de Siglas e Abreviaturas	14
Lista de Ilustrações	16

LISTA DE QUADROS

Quadro	Especificação	Localização
01	Documentos que possibilitam inferências acerca da Educação e(m) Tempo Integral	p.27
02	Documentos/Normalização sobre o Programa Ginásios Cariocas	p.28
03	Vozes do Ginásio Carioca	p.29
04	Síntese dos Programas de Educação em Tempo Integral, no Brasil	p.60 e 61
05	Programa de Ampliação do Tempo Escolar no Rio de Janeiro	p.68
06	Macro campos do Programa Mais Educação	p.74
07	Ginásios Vocacionados	p.91
08	Lista de Escolas Transformadas em Ginásio Experimental Carioca	p.92
09	Matriz Curricular do Primário em Tempo Parcial	p.100
10	Matriz Curricular do Primário em Turno Único	p.100
11	Matriz Curricular do Ginásio em Tempo Parcial	p.101
12	Matriz Curricular do Ginásio em Turno Único	p.101
13	Orientações Curriculares do Projeto de Vida nos três anos de escolaridade	p.107
14	Orientações Curriculares das Eletivas	p.109
15	Fluxograma para Estudo Dirigido	p.111
16	Orientações Curriculares do Estudo Dirigido	p.112

LISTA DE SIGLAS E SIGNIFICADOS

Sigla	Significado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CEEGP	Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano
CF	Constituição Federal
CIAC	Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
ETE	Escola Técnica Estadual
FECEM	Festival das Canção das Escolas Municipais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEA	Ginásio Experimental de Artes
GEC	Ginásio Experimental Carioca
GC	Ginásio Carioca
GENTE	Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais
GEO	Ginásio Experimental Olímpico
GES	Ginásio Experimental do Samba
ICE	Instituto de Corresponsabilidade da Educação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERIO	Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEE	Programa Especial de Educação
PMEd	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFIC	Programa de Formação Integral das Crianças
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente
PSE	Programa Saúde na Escola
SME	Secretaria Municipal do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UPP	Unidade de Polícia Pacificadora

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração	Especificação	Localização
-------------------	----------------------	--------------------

01	Gráficos comparativos do IDERIO das escolas transformadas em Ginásio Carioca de 2009 a 2015	p.93
02	Gráficos comparativos do IDEB das escolas transformadas em Ginásio Carioca de 2009 a 2015	p.94
03	Gráfico relacionando o índice de reprovação dos Ginásios Carioca em comparação a rede municipal o Rio de Janeiro	p.94
04	Gráfico relacionando o índice de abandono dos Ginásios Carioca em comparação a rede municipal o Rio de Janeiro	p.94
05	Diretrizes do Ginásio Carioca	p.96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
Apresentação.....	19
Aspectos teórico-metodológicos.....	23
Estrutura da dissertação.....	30
CAPÍTULO I - Educação em Tempo Integral: Uma política pública educacional	32
1.1- Conceituando Educação em Tempo Integral enquanto Política Pública.....	32
1.2- Ordenamentos, Programas e Projetos Nacionais: Um olhar sobre questões essenciais	44
1.3- Educação em Tempo Integral no Rio de Janeiro: dos CIEPs aos Ginásios Cariocas.....	61
CAPÍTULO II – Currículo e Educação em Tempo Integral: O território de disputa que compõe o cotidiano escolar	69
2.1- A multiplicidade de concepções na discussão sobre currículo e organização curricular.....	69
2.2- O que é que tem na “sopa” da organização curricular? Aspectos compositores deste alimento pedagógico.	73
CAPÍTULO III - Um programa de educação em tempo integral no município do Rio de Janeiro: O Ginásio Carioca	86
3.1- Do Frevo ao Samba	86
3.2- Ingredientes da Sopa do Ginásio Carioca: A Proposta e sua Organização Curricular	95
CAPÍTULO IV- Ginásio Carioca: Uma realidade ou uma idealização?	114
4.1 O Chão da Escola e sua Voz	114
4.2 Quando as vozes se somam à análise	126

CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
Referências Bibliográficas	140
Referências Eletrônicas.....	145
Referências Documentais.....	146
Anexos	148

INTRODUÇÃO

Apresentação

Minha relação com a educação em tempo integral começou em 2009, com a aprovação no concurso promovido pela Prefeitura do Rio de Janeiro. Durante aproximadamente quatro anos, trabalhei como Auxiliar de Creche. Iniciei essa trajetória em uma creche localizada no morro dos Prazeres e, posteriormente, no CIEP José Pedro Varela, com turmas de maternal. O período em que fui Auxiliar de Creche foi um grande desafio, pois, recém graduada em Letras – Português / Espanhol pela UFRJ e aluna do 4º período de Pedagogia pelo CEDERJ, não possuía experiência em sala de aula, tampouco com crianças tão pequenas e dependentes. Aprendi com o dia-a-dia e com os próprios estudantes, que me encantavam a cada aprendizado e desenvolvimento. Com eles, descobri a importância da afetividade e de se trabalhar conhecimentos que vão para além da instrução, ou seja, não apenas ensinar as cores ou formas, mas também hábitos, valores, convivência, respeito, incentivo à leitura por meio de contação de histórias, o prazer do brincar, dentre outros aspectos que auxiliavam em seu desenvolvimento integral.

Em 2012, fui convocada pela Prefeitura do Rio de Janeiro, dessa vez para lecionar Espanhol no segundo segmento do Ensino Fundamental. Após a convocação, pude escolher entre escolas de turno único, horário parcial e os chamados Ginásios Experimentais Cariocas (GECs). Por fim, mesmo sem conhecer o projeto, optei pelo Ginásio Experimental Rivadávia Corrêa e, com essa nova experiência, me vi novamente diante de uma proposta de escola em tempo integral.

Desde então, minhas vivências foram múltiplas. A escola Rivadávia Corrêa, localizada no centro da cidade, trouxe a oportunidade de lecionar para adolescentes e aprender a conviver com eles durante quarenta horas semanais, no mesmo espaço. A escola, inserida no projeto dos Ginásios Cariocas desde 2011, funciona com horário integral para alunos e professores e atende a jovens,

predominantemente moradores das comunidades da Providência e Santo Cristo, entre 12 e 16 anos, que cursam o 7º, 8º e 9º anos.

Nessa experiência, acabei tendo outro desafio, pois como Espanhol não faz parte da organização curricular oficial do projeto, precisei complementar minha carga horária com duas práticas diferenciadas – o ‘Estudo Dirigido’ e a ‘Eletiva’ – que compõem o currículo diversificado presente na matriz curricular integrada dos Ginásios Cariocas.

Em 2015, passei a lecionar e ajudar na implementação do Programa em outra unidade escolar, que a partir de 2016 se tornaria um Ginásio Carioca. Dessa vez, na escola Celestino da Silva, também localizada no centro da cidade. Nela, lecionei as práticas de Estudo Dirigido, Projeto de Vida e Eletivas, além de ajudar a equipe nas inovações, a partir de minha experiência anterior.

Tendo como referência a minha trajetória profissional dentro do horário ampliado, surgiram alguns questionamentos quanto à estrutura, diferenciais desse projeto e realização da ampliação do tempo, além de uma vontade de voltar à academia – local do qual estava afastada desde 2009, apenas regressando para uma especialização em “Produção Textual e Leitura”, realizada na Universidade Federal Fluminense (UFF), em 2013, que me instigou a uma maior inserção na pesquisa.

Decidi então unir esta necessidade com um aprofundamento da minha prática, me levando a estudos que me fizessem crescer também profissionalmente. Neste sentido, pesquisei alguns programas de mestrado e acabei optando por participar do processo da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), visto que foi onde encontrei a linha de pesquisa “Políticas, Histórias e Cultura em Educação” que me incitou a escrever um projeto voltado para a temática “Educação Integral e(m) Tempo Integral”, escolhendo como possível orientadora a professora Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho.

Desde meu ingresso no mestrado em educação, meus estudos se voltaram à temática da Educação Integral e(m) Tempo Integral. Assim, desde 2014, comecei a trilhar um novo caminho - o caminho que interliga minhas vivências profissionais e investigações com minha prática diária.

A **temática** da Educação em Tempo Integral não é recente no cenário brasileiro. No decorrer da história da educação no Brasil, alguns educadores se destacaram por levar adiante projetos nesse sentido, como Anísio Teixeira, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), e Darcy Ribeiro, com o projeto dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Ambos acreditavam que a escola pública deveria atender principalmente as classes populares e enxergavam na educação em tempo integral uma alternativa para a promoção de oportunidades mais igualitárias e o fim de uma cultura hierárquica na escola. A esse respeito, dizia Darcy Ribeiro: “Um fator importante do nosso baixo rendimento escolar reside na exiguidade do tempo de atendimento que damos à criança” (Ribeiro, 1986, p.17).

Tal temática retorna à discussão, nos anos 2000 em diante, sobretudo com a criação da política indutora do Programa Mais Educação (PME) e documentos legais que destacam a importância da educação em tempo integral, como o Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), que estabeleceu uma meta específica para este fim.

Nesse contexto de reflexão sobre normatizações e projetos visando à implantação da educação em tempo integral, o estudo que realizamos buscou descrever e discutir aspectos dessa educação em tempo integral, presentes na política pública do Programa Ginásio Carioca, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME), cujas ações são irradiadas e dinamizadas em unidades escolares selecionadas para esse fim, denominadas inicialmente de Ginásios Experimentais Cariocas (GECs). O Programa procura atender a demanda do município do Rio de Janeiro, em relação às turmas do sétimo ao nono anos do Ensino Fundamental.

De existência recente, o Ginásio Carioca (GC)¹ é um programa ainda pouco estudado e com poucas informações divulgadas acerca de seus diferenciais, características, organização curricular e resultados.

Nessa perspectiva, elegemos como **problema** de estudo a materialização da educação e(m) tempo integral na organização curricular dos Ginásios Cariocas, enquanto política pública de educação em tempo integral da

¹ Programa implementado pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro como uma proposta de educação em tempo integral para alunos do segundo segmento do ensino fundamental (7º ao 9º ano) e que será nosso foco de estudo, especificamente a partir do terceiro capítulo.

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Tal problematização surgiu após **questionamentos** como: Qual é a proposta de educação em tempo integral do programa Ginásio Carioca? Qual a matriz curricular comum às unidades escolares envolvidas no Programa? Como está organizado o tempo integral nos Ginásios Experimentais Cariocas ² (GECs), que posteriormente passam a ser denominados Ginásios Cariocas (GCs)? Como sua organização curricular está formalizada e se materializa no cotidiano das escolas?

A partir da necessidade de obter maiores informações acerca desse programa - o Ginásio Carioca - e construir um referencial teórico a seu respeito, surgiu o meu interesse pelo tema e a **justificativa** para o desenvolvimento de minha pesquisa, que visa compreender como ele vem se constituindo em relação às concepções de educação em tempo integral, além de ser uma oportunidade de conciliar teoria e pesquisa com a minha prática, trazendo resultados concretos em minha atuação.

Portanto, o estudo apresenta um panorama de como a educação em tempo integral está sendo realizada nos Ginásios Cariocas, sobretudo pelo viés da organização curricular. Com isso, seu **objetivo geral** é analisar a política de educação em tempo integral do município do Rio de Janeiro denominada Ginásios Cariocas, em relação à sua organização curricular.

A pesquisa tem ainda, como **objetivos específicos**, (i) descrever a implementação do Programa como uma política pública municipal do Rio de Janeiro para atender a demanda da educação em tempo integral do município; (ii) analisar a organização curricular desse Programa, a partir da matriz curricular elaborada aos Ginásios Cariocas (GCs) e (iii) analisar a concepção de educação em tempo integral que os Ginásios materializam, por meio de sua organização curricular.

Pensamos que este estudo pode consistir em um material bibliográfico sobre o funcionamento dos Ginásios, o que possibilitará um maior

² O Programa ao ser implementado, em 2011, denominou as unidades escolares que faziam parte do projeto de Ginásios Experimentais Cariocas, após o acompanhamento dos resultados e impactos do Programa, o mesmo perde o caráter experimental, exceto o Ginásio Olímpico. A partir disso, 2014, as escolas pertencentes passam a ser chamadas de Ginásio Carioca. No decorrer da pesquisa será essa última nomenclatura que será utilizada se referindo ao Programa do Ginásio Carioca.

entendimento quanto à sua concepção de educação em tempo integral, algo que consideramos de **relevância**, sobretudo diante da escassez de materiais e de referenciais teóricos desse projeto que surgiu em 2010, a partir do Decreto 32.672, de 18 de agosto desse ano.

Aspectos Teórico-Methodológicos

Para embasar este estudo, utilizamos duas categorias de análise: *Educação em tempo integral* e *Currículo*.

Em relação à Educação em tempo integral, serão abordadas as diferentes concepções político-filosóficas, como enfatiza Rosa (2016):

(...) jornada ampliada, desde a última década do século passado, parte de concepções diferenciadas que podem ser agrupadas em três categorias de análise, a saber: (1) educação dentro de uma perspectiva de formação escolar; (2) educação como proteção social; (3) educação como proteção integral. (p.36)

Para aprofundar essa discussão trabalhamos com autores como Teixeira (1969,1994 e1996) Ribeiro (1984,1985 e 1986), Paro (1988, 2009 e 2011), Cunha (1991), Costa (1995), Arroyo (1998, 1986 e 2014), Mauricio (2006 e 2009), Menezes (2007 e 2009), Cavaliere (2007, 2009, 2014 e 2015), Coelho (2009, 2013 e 2014), Guará (2006 e 2009) e Moll (2012), que – a partir de lugares diferenciados – vêm contribuindo para com a discussão dessa temática, partindo do pressuposto de que ampliação do tempo é uma das estratégias para diminuir a desigualdade nas oportunidades educativas e socioculturais da sociedade brasileira, que traz essas marcas de sua história, como destaca Maurício apud Coelho, 2009:

É necessário tempo de permanência na escola para que a criança das classes populares tenha igualdade de oportunidade que as crianças de classe média têm, em espaços variados e ao longo do dia inteiro, com acesso a linguagens e circunstâncias diversas. É necessário tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para o exercício da cidadania numa sociedade complexa como a brasileira do século XXI.
(Maurício apud Coelho, 2009, p. 55)

Já quanto ao Currículo, a pesquisa analisou como a proposta de ampliação do tempo está materializada no Programa dos Ginásios Cariocas, por meio de sua organização escolar, dos sujeitos, tempos, espaços, das práticas pedagógicas e da matriz curricular, aspectos esses elencados como representantes na

construção dessa organização do tempo integral, como evidenciam Moreira e Silva (2013):

(...) o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização de sociedade e de educação. (p.14).

Em outras palavras, o currículo não se resume a diretrizes curriculares, visto que não é um instrumento neutro, possuindo um caráter ideológico que traduz a formação ideal de uma sociedade, focando em interesses determinados. É, portanto, um instrumento em que a relação de poder e de luta permeia sua composição, como destaca Corazza, 2008:

Do ponto de vista do currículo como espaço de luta cultural por construção de significados, precisamos interrogar sempre, de que modo, nesse conjunto articulado de saberes, são produzidas as representações e significados da experiência da diferença. Isso pode ser examinado nos rituais cotidianos; em gestos e expressões; na organização do tempo; na moldagem dos corpos; no desenvolvimento de habilidades compatíveis com as referências socialmente admitidas sobre etnia, raça, gênero, classe, nos ocultamentos, nas falas, nas diferentes instâncias de produção discursiva onde a linguagem institui e demarca lugares, como as reuniões, as teorias, os livros texto e os diferentes materiais curriculares. (p. 13)

Em relação à intencionalidade e interpretação sobre currículo, a pesquisa buscou perceber como a educação em tempo integral dos Ginásios constrói seus significados a partir de sua organização curricular, observando diferentes registros, sejam eles o cotidiano do Programa, seus resultados, discursos e ordenamentos.

Ao discutir currículo, abrimos um diálogo com autores como Lopes (1999, 2010 e 2011), Sacristán (2000 e 2013), Freire (1993, 1996, 1999, 2000 e 2001), Macedo (2010 e 2015), Moreira (1990,1999 e 2009), Oliveira (2004), Coelho, Hora e Rosa (2015) e Rosa (2016), visando aprofundar o conceito de organização curricular, que será central nas reflexões sobre a prática que pretendemos realizar.

Como caminho metodológico na pesquisa, trabalhamos com **pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevistas semiestruturadas e análise do conteúdo.**

Em um primeiro momento, iniciamos com a pesquisa bibliográfica, na busca de materiais e estudos referentes às categorias de análise elencadas. A pesquisa bibliográfica foi utilizada com o objetivo de investigar as categorias de análise a partir de pesquisas e reflexões teóricas de investigadores afeitos a essas categorias.

Na sequência, utilizamos a **análise documental** para descrever a criação e implementação do Programa dos Ginásios Cariocas, bem como contextualizá-lo historicamente como uma política com a intenção de atender as demandas do município em relação à educação em tempo integral para o segundo segmento do Ensino Fundamental.

Além disso, analisamos documentos representativos para a ampliação do tempo escolar, como Constituição Federal, Parâmetros Curriculares, Programa de Desenvolvimento Educacional, Plano Nacional de Educação Federal e Municipal e Leis de Diretrizes e Bases.

Essa metodologia foi eleita por ser necessário analisar esses documentos para entender a trajetória da ampliação do tempo na cidade do Rio de Janeiro e, em especial, o Programa dos Ginásios Cariocas, suas diretrizes e propósitos. Essa análise documental foi embasada, principalmente, no conceito que Bardin (2009) propõe:

A análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo a informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou banco de dados. (p. 51)

Paralelamente à análise documental, houve a **análise do conteúdo**, uma vez que a análise dos documentos e comunicações irá ultrapassar a barreira técnica, havendo uma investigação não apenas quantitativa, mas também qualitativa, em busca de significações. Em relação à análise do conteúdo, destacamos também uma definição trazida por Bardin (2009):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadas (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos a

condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (p.48)

Dessa maneira, foram identificadas as categorias a serem estudadas, analisando-as para que houvesse uma avaliação das informações, interpretação, organização de quadro de dados e contextualização dos documentos em seu cotidiano, em suas práticas e em seu contexto histórico.

Segundo Silva; Damasceno; Sobral e Farias (2009):

Para um trabalho de análise de conteúdo relevante e consistente, destaca-se a importância da leitura compreensiva do material, de forma exaustiva para que sejam bem escolhidas e definidas as unidades de análise e as categorias a serem consideradas, uma vez que estas já se constituem em uma espécie de conclusão da análise. (p.8)

Segundo P. Henry e S. Moscovici (1968), tudo que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo. Dessa maneira, a pesquisa se propôs a ter, como campo, a análise da organização curricular e sua materialização na educação em tempo integral promovida pelo Programa Ginásio Carioca, por meio de documentos (linguagem escrita) e registro das falas dos atores envolvidos (linguagem oral).

A partir de Bardin e Berelson (2009), a pesquisa utilizou a análise de conteúdo como uma técnica de investigação. Com os dados objetivos, sistemáticos e quantitativos foram realizadas descrições, inferências e interpretações das comunicações, expostas através de documentos ou discursos dos docentes, articulando com o que Bardin (2009) denomina de superfície dos textos e os fatores que determinam essas características.

Assim propusemos, inicialmente, a leitura e análise de instrumentos legais que, na educação brasileira, nos possibilitam fazer inferências em relação à educação integral e à discussão da ampliação do tempo. No **quadro 01**, a seguir, elencamos alguns desses documentos importantes a serem analisados na discussão sobre a educação integral e/ou educação em tempo integral:

Quadro 01: Documentos que possibilitam inferências acerca da Educação e(m) Tempo Integral

Documentos que possibilitam inferências acerca da Educação e(m) Tempo Integral	Data de publicação
Constituição Federal (CF)	1988
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	1990

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96)- Lei Nº.9.394	1996
PDE	
Programa Mais Educação – Portaria Interministerial n.17	2007
Programa Mais Educação – Decreto 7.083	2010
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)	2006
Plano Nacional de Educação (PNE)	2010 e 2014

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Segundo Silva, Damasceno, Martins, Sobral e Farias (2009), o processo de análise documental é uma garimpagem; é extrair documentos das prateleiras para que eles virem instrumentos da pesquisa. A partir dessa ideia, e utilizando Pimentel (2001), destacamos a importância de tal metodologia como um processo de construção de memória em que, primeiro, há a busca pelos documentos e, em seguida, a organização dos mesmos, para que sejam codificados, interpretados e inferidos. O pesquisador possui uma enorme importância nesse processo de ressignificação e recodificação dos documentos, como destaca Flores (apud CALADO; FERREIRA, 2004):

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação. (p.3)

A análise documental e a análise de conteúdo também foram fundamentais ao se analisar os Ginásios Cariocas, uma vez que, como afirmamos anteriormente, não há um referencial teórico acumulado sobre os mesmos.

Dessa maneira, em relação ao Ginásio, foram analisados, basicamente, os poucos documentos legais existentes a esse respeito, e que se encontram arrolados no **quadro 02**. Também analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das unidades atendidas pelo programa:

Quadro 02: Documentos/Normalização sobre o Programa Ginásios Cariocas

Documentos/Normalização sobre o Programa Ginásios Cariocas	Data de publicação
--	--------------------

Decreto nº 32.672 – Criação do Programa Ginásio Carioca	18 de agosto de 2010
Decreto nº 33649 – Consolida a legislação que dispõe o Programa Ginásio Carioca	11 de abril de 2011
Decreto nº 35260 – Inclusão de sete novas unidades escolares no Programa	19 de março de 2012
Decreto 35261 – Criação do Programa Ginásio Experimental Olímpico e Paraolímpico	19 de março de 2012
Decreto nº 38954 – Dispõe sobre o funcionamento das unidades escolares assistidas pelo Programa Ginásio Experimental Carioca e Programa Ginásio Experimental Olímpico e Paraolímpico	17 de julho de 2014

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Tais documentos foram analisados para o melhor entendimento dos pressupostos do projeto, assim como suas limitações, possíveis inovações e trajetória, a partir da perspectiva legal. Buscamos entender, por meio dos documentos, como a educação em tempo integral e o currículo são pensados na proposta de política pública do município do Rio de Janeiro denominada Ginásios Cariocas.

Por fim, para completar o percurso metodológico desta pesquisa, foram realizadas **entrevistas semiestruturadas** (Anexo 01) com os professores e gestores envolvidos na implementação e trajetória dos Ginásios Cariocas. Essas entrevistas foram registradas, transcritas e analisadas, relacionando os ordenamentos/documentos aos apontamentos coletados dos agentes envolvidos.

Em seguida, buscamos uma análise de conteúdo que fosse além dos significados imediatos, realizando assim a superação de uma leitura mais fluida.

No início de 2016, havia 38 Ginásios Cariocas em funcionamento. No entanto, desse quantitativo, destacamos 7 (sete) Ginásios, denominados Ginásios Vocacionais³, que por sua vez, utilizam um tipo de linguagem

³ Ginásios Cariocas Vocacionais, são eles: quatro Ginásios Experimentais Cariocas Olímpicos (GEO), um Ginásio Carioca de Novas Tecnologias (GENTE), um Ginásio Carioca de Música e um Ginásio Carioca de Artes. Eles possuem a mesma matriz curricular que os Ginásios Cariocas, apenas uma maior ênfase na parte diversificada no seu aspecto vocacional

predominante em sua organização curricular. Essas linguagens são: música, arte, tecnologia e esporte.

Diante desse cenário, foram escolhidos diferentes professores regentes dos Ginásios Cariocas Vocacionais e não Vocacionais, professores recémchegados ao Programa e outros, com uma maior experiência. O objetivo dessas entrevistas foi perceber como o currículo, sobretudo a parte diversificada, se materializou nos Ginásios, a partir do discurso dos docentes envolvidos, percebendo como o Programa organiza a ampliação do tempo em seu cotidiano.

No tocante aos sujeitos entrevistados, destacamos sua importância, por serem os agentes envolvidos no processo de implementação do Ginásio Carioca e os atuais profissionais do Programa. Com isso, buscamos, a partir de suas falas, perceber como o programa se materializou, sobretudo em sua organização curricular.

A seguir, o **quadro 03** ilustra as unidades escolares que foram representadas nos discursos dos docentes, divididos entre os Ginásios Cariocas implementados em diferentes fases (2011, 2013, 2014 e 2016); os Ginásios que apresentam o aspecto vocacional e docentes da parte diversificada:

Quadro 03: Vozes do Ginásio Carioca

Entrevistados	Função	Ginásio	Local	Implementação
Entrevistado 01	Professor de História, Estudo Dirigido e Eletiva	Ginásio Carioca Rivadávia Corrêa	Centro	2011
Entrevistado 02	Coordenadora Pedagógica	Ginásio Carioca Vicente Licínio-Ginásio Vocacional de Artes (GEA)	Praça Mauá	2013

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Continuação - Quadro 03: Vozes do Ginásio Carioca

Entrevistados	Função	Ginásio	Local	Implementação
Entrevistado 03	Professor de Matemática, Projeto de Vida e Eletiva	Ginásio Carioca Celestino da Silva	Centro	2016
Entrevistado 04	Professor de Artes, Projeto de Vida e Eletiva	Ginásio Carioca Vicente Licínio - Ginásio Vocacional de Artes (GEA)	Praça Mauá	2013
Entrevistado 05	Coordenador Pedagógico	Ginásio Carioca Coelho Neto	Ricardo de Albuquerque	2011
Entrevistado 06	Professor de Artes e Projeto de Vida	Ginásio Experimental Carioca André Urani - Ginásio Vocacional de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE)	Rocinha	2013
Entrevistado 07	Professora de Música e Eletiva	Ginásio Carioca Chile – Ginásio do Samba (GES)	Olaria	2013
Entrevistado 08	Gestor	Ginásio Carioca Aldebarã	Santa Cruz	2016

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Estrutura da Dissertação

A pesquisa desenvolveu-se e organizou-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo, realizamos uma análise de propostas e programas de educação que surgiram como políticas públicas de educação em tempo integral, em diferentes tempos e espaços brasileiros, privilegiando as questões que evidenciem a organização curricular desses programas e projetos, bem como os aspectos que envolvem a ampliação da jornada escolar. Nesse capítulo, buscamos ainda descrever a trajetória da ampliação do tempo na rede de ensino do estado do Rio de Janeiro e como essa ampliação foi pensada em relação ao tempo, espaços, agentes e currículo.

No decorrer do segundo capítulo, a pesquisa focou o estudo das teorias curriculares, os conceitos de currículo e de organização curricular, percebendo os componentes formadores de um currículo e como ele é materializado no cotidiano escolar.

No terceiro capítulo apresentamos os Ginásios, a partir dos instrumentos normativos e documentos existentes, descrevendo sua trajetória, iniciada como projeto de lei, em 2010, e a influência do Ginásio Pernambucano no Programa, contextualizando, dessa maneira, o Programa de ampliação de tempo da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro implementado em 2011.

Ao longo do quarto capítulo foi abordada a materialização da educação em tempo integral a partir da análise da matriz curricular dos Ginásios, assim como essa ampliação se articulou com o tempo e o espaço, construtores de identidade e de sujeitos. Para essa análise, foram utilizados documentos e entrevistas com os agentes envolvidos no processo de implementação do projeto, professores docentes das disciplinas diferenciadas e de Ginásios Vocacionais para assim entender como o projeto funcionou no cotidiano, por meio das percepções desses agentes e ressignificações dos ordenamentos no cotidiano escolar.

Essa análise visou entender melhor o Programa criado pela SME-RJ, perceber como essa educação em tempo integral proposta se organizou e como a mesma caminha, buscando uma educação integral. Nesse sentido, iniciamos o estudo com uma pergunta: Afinal, como a educação em tempo integral vem aparecendo na realidade escolar brasileira?

CAPÍTULO I - Educação em Tempo Integral: Uma política pública educacional

*O despertador é um objeto.
Nele mora o Tempo.
O Tempo não pode viver sem nós,
para não parar.
E todas as manhãs nos chama freneticamente
como um velho paralítico a tocar a campainha atroz.
Nós é que vamos empurrando, dia-a-dia, sua cadeira de rodas.
Nós, os seus escravos
(Mário Quitana)*

Partindo dos objetivos propostos para esta pesquisa, em que discutimos a organização curricular dos Ginásios Cariocas enquanto uma das ações

inseridas no bojo das ações políticas de educação em tempo integral da cidade do Rio de Janeiro, damos início a este capítulo, apresentando aspectos conceituais, algumas experiências e caracterizando nosso objeto de estudo.

Neste sentido, a primeira seção traz um panorama conceitual acerca da educação em tempo integral, temática que dialoga com a poesia acima destacada, uma vez que esta reflete sobre a importância da administração do tempo em nossa realidade, e, ainda, da política como um instrumento de organização social, duas frentes necessárias para melhor compreensão do Programa Ginásio Carioca, em relação ao nosso foco de investigação.

1.1. Conceituando Educação em Tempo Integral enquanto Política Pública

Para iniciarmos o diálogo sobre políticas públicas, sobretudo em relação à educação em tempo integral, necessitamos apresentar alguns conceitos essenciais para o entendimento do que são políticas públicas e seus impactos na vida em sociedade.

Percebemos que alguns conflitos trazidos pela convivência social possuem dois caminhos para a sua resolução, de acordo com Rua (1998), a saber: “a coerção pura e simples e a política, que envolve a coerção, mas não se limita a ela” (p.1). Neste sentido, a autora define, como política, “o conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos” (p.1).

Da conjugação dessa possibilidade de entendimento do termo ‘política’, partimos do pressuposto de que a mesma se configura em um instrumento que organiza e influencia a vida em sociedade. Além disso, não se pode deixar de considerar o fato de que ela sempre se pauta em interesses pré-estabelecidos, visto que nenhuma política é neutra e o poder político é uma forma de poder que está clara na luta desses interesses, como Bobbio (1998) destaca:

O que caracteriza o poder político é a exclusividade do uso da força em relação à totalidade dos grupos que atuam num determinado contexto social, exclusividade que é o resultado de um processo que se desenvolve em toda a sociedade organizada, no sentido da monopolização da posse e uso dos meios com que se pode exercer a coação física. (p.956)

Especificada a visão que adotamos sobre política, destacamos o conceito de Política Pública, que pode ser entendida como um conjunto de decisões, planos, metas e/ou ações governamentais que visam atender a demandas e resolver problemas de interesse público.

Ainda sobre esse conceito, Rua (1998) destaca a importância de se frisar que elas sejam, de fato, “públicas” e não “privadas”. A partir deste pressuposto, sua implantação, criação e concretização são ‘arenas de disputas’, visto que o poder político as propõe de acordo com interesses e a partir de benefícios almejados, em geral, por certos grupos sociais.

De acordo com os pressupostos da autora, as demandas que podem implicar a implantação de políticas públicas se caracterizam em três grupos:

- (i) demandas novas, que surgem como resultado de novos atores políticos⁴, novos questionamentos, necessidades e/ou problemas;
- (ii) demandas recorrentes, quando expressam questões não resolvidas ou mal resolvidas e que, por esse motivo, sempre retornam à agenda governamental e ao debate político.
- (iii) demandas reprimidas, que denominamos de “estado de coisas”⁵, ou seja, ainda não chegaram a ter o poder de pressionar o sistema como problema político. (RUA, 1998, p.3)

Entrando em nosso tema de estudo e buscando relacioná-lo ao que apresentamos até o presente momento, inferimos que alguns autores, como

Coelho (2009), Cavaliere (2009) e Maurício (2009), consideram que a educação em tempo integral está presente na agenda política como uma demanda reprimida – uma estratégia para o reparo da dívida histórica social presente na sociedade brasileira, ou seja, uma demanda que nunca foi atendida a contento, até porque não é vista, pelo todo social, como um “problema político”.

Nossa inferência se baseia no fato de percebermos que a ampliação da jornada escolar para a educação em tempo integral se materializa em diversos momentos na realidade brasileira por meio, principalmente, de programas,

⁴ Atores Políticos: podem ser atores públicos que consistem aos políticos, pessoas com mandatos, cargos, parlamentares, governantes ou atores privados no qual destacam-se os empresários, sindicatos, organizações, agentes internacionais e etc.(RUA, 1998. p.3) ⁵ Compreendemos por “estado de coisas” uma situação que pode existir durante muito tempo, incomodando grupos e pessoas e gerando insatisfações sem, entretanto, chegar a mobilizar as autoridades governamentais. É algo que incomoda, prejudica, gera insatisfação para os indivíduos, mas não chega a constituir um item da agenda governamental, ou seja, não se encontra entre as prioridades dos tomadores de decisão (RUA, 1998, p.3)

projetos e ações políticas que, contudo, não se consolidam. Elas surgem, atendendo a diferentes propostas, concepções e realidades, ou seja, evidenciam-se como experiências durante algum tempo.

Na contemporaneidade, percebemos um forte reaparecimento de políticas voltadas à ampliação do tempo, o que demonstra que a demanda pela educação em tempo integral não se extingue; ao contrário retorna, volta a aparecer. Um exemplo disso é o seu crescimento em medidas de incentivo ao tempo integral em ordenamentos como a política indutora do Programa Mais Educação, o PNE 2014- 2024 e, mais recentemente, o Programa Novo Mais Educação.

Desse modo, a educação em tempo integral, nos últimos anos, aparece com um caráter político e como uma demanda social, tornando-se mais frequente nos ordenamentos e instrumentos legais.

Na perspectiva de contextualizar a temática em destaque, sinalizamos alguns exemplos dessas materializações, tais como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), idealizado por Anísio Teixeira, na década de 50; os Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIACs), criados no governo de Fernando Collor e, posteriormente, modificados para Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), nos anos 90; o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), implantado no estado de São Paulo; os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro, no estado do Rio de Janeiro, na década de 1980; os Clubes Escolares, experiência realizada no município do Rio de Janeiro a partir de 1993, no governo do prefeito César Maia e o Programa Mais Educação (PMEd), implantado em 2007, como estratégia indutora, em nível federal, para orientar a ampliação da jornada escolar e, ainda, a organização curricular na perspectiva da Educação Integral; e, por fim, o Ginásio Carioca (GC), projeto foco desta pesquisa, implementado em 2011, em algumas unidades escolares do município do Rio de Janeiro.

A fim de ampliar a discussão dessas experiências, faz-se necessário apresentar um panorama conceitual e estabelecer reflexões acerca da educação em tempo integral.

Nessa perspectiva, ao se discutir o tempo integral, é preciso refletir como o tempo é compreendido em nossa sociedade. Uma medida que já era utilizada por nossos antepassados, mesmo que de outras maneiras e através de outros

métodos, como é o caso dos povos que utilizavam como referencial o posicionamento da lua e do sol para determinar o intervalo de tempo. Isso, por sua vez, influenciava diretamente em sua vida, sobretudo em sua produção econômica e necessidades coletivas.

Nas sociedades contemporâneas, o ritmo de vida está extremamente interligado ao tempo. Ele passa a ser construído e mensurado de uma maneira social e não mais biológica, como Norbert Elias (1998) destaca: a sociedade em constante transformação “obriga os homens a se disciplinarem, até certo ponto, pautando seu relógio fisiológico num relógio social” (p.15). Ainda sobre essa construção humana do tempo, destacamos Hargreaves (2014), que destaca: “o tempo objetivo como tal não tem existência física independente. É uma construção humana e um acordo em torno do qual a maior parte de nós inquestionavelmente organiza nossas vidas” (p.73).

Ainda nesse sentido, Parente (2010) o apresenta como “uma construção em que o indivíduo vai aprendendo em contato com seus pares” (p.137), pois a autora considera que o tempo possui uma função simbólica e reguladora. Elias, ainda, acrescenta, que:

O indivíduo não tem capacidade de forjar, por si só, o conceito de tempo. Esse, tal como instituição social que lhe é inseparável, vai sendo assimilado pela criança à medida que ela cresce (...) ao crescer, com efeito, toda a criança vai se familiarizando com o ‘tempo’ como símbolo de uma instituição social cujo o caráter coercivo ela experimenta desde cedo. (ELIAS, 1998, p.15)

A partir dessa concepção social de tempo, sinalizamos a necessidade de pensar sua relação com a escola, uma vez que, como inferimos com Cavaliere (2002), “não se pode tratar da questão do tempo escolar como um simples acerto técnico”. Ao alterar, ampliar, reduzir o tempo escolar, produzem-se consequências e desdobramentos político-culturais de grande alcance dentro das instituições escolares e na sociedade, como a rotina, o lazer, o convívio familiar, a alimentação, a higiene, entre outros fatores.

Assim, em relação à organização dos tempos escolares, Parente (2010) afirma:

Mudar essa lógica não tem sido fácil. A lógica de organização dos tempos escolares está carregada de valores e intenções, assim como qualquer prática pedagógica. Substituir uma lógica significaria, além de alterar práticas e valores atuais, construir outros parâmetros e vivências. (p.144)

Nesta perspectiva, a autora subdivide o tempo escolar em três categorias: Tempo de escola; tempo de escolarização e tempo na escola. A primeira abordagem consiste na construção do tempo presente na escola, como idades pré-estabelecidas para o início desse processo; obrigatoriedade etária matriculada na escola e correspondência de idade a uma determinada série. A segunda - tempo de escolarização - seria o “como” a trajetória escolar está organizada, podendo ser, por exemplo, em séries ou em ciclos. Dessa maneira, se refere à hierarquização dada às etapas de ensino e aprendizagem dentro da escola, como destaca (Parente,2010):

Apesar de toda essa diversidade, o modelo seriado é predominante na educação brasileira. Nesse modelo, de forma geral, o tempo de escolarização é dividido em séries anuais, correspondentes ao ano letivo. Ele foi sendo consolidado e tem como herança as principais características da escola tradicional, sistematizadas a partir da Idade Moderna. (p.148)

A terceira, por sua vez, trata da organização da unidade escolar. Seria como cada rede, sistema ou escola organiza suas ações pedagógicas e qual o tempo determinado para as práticas pedagógicas serem executadas e concretizadas, alcançando seus objetivos educacionais.

A partir de tais abordagens sobre o tempo e percebendo seu papel social e, mais especificamente, relacionado ao espaço escolar, questionamos o propósito e a finalidade de sua ampliação nas unidades escolares. Neste debate, a educação em tempo integral divide opiniões contra ou a favor e também visões com distintas justificativas para sua promoção.

Autores que aderem a uma visão que denominamos de “contemporânea” para a ampliação do tempo, como Guará, destacam que ela se justifica a partir de demandas sociais como a inserção da mulher no mercado de trabalho; desnutrição infantil; vulnerabilidade social e nova concepção e organização familiar.

Já autores com uma visão “sócio histórica”, como Coelho (2009) e Mauricio (2009), acreditam que o tempo integral se justifica por meio de demandas históricas, como romper com o paradigma do mercado; formar, visando a igualdade; transformar a sociedade por meio da educação integral e

multidimensional, na qual a extensão do tempo seria um facilitador, e, ainda, possibilidade de resolução de desigualdades históricas.

No que tange a essa discussão, destacamos o aspecto da ampliação do tempo como uma estratégia de promoção de equidade, diante das desigualdades sociais existentes no país. Alguns autores conceituam essa educação que se almeja conquistar como uma possibilidade de superação de prejuízos históricos, culturais e sociais, perspectiva esta que encontramos em Brandão (2009), por exemplo:

(...) o tempo integral parece-me ser uma condição de cidadania escolar para crianças e jovens que são, até hoje, penalizados pela baixa qualidade do ensino que o sistema público lhes oferece, apesar das honrosas exceções. É preciso, no entanto, que não se perca o horizonte da especificidade da instituição escolar e que não se descuide da qualidade das instalações e equipamentos didáticos-pedagógicos que tornam o espaço escolar um ambiente rico de possibilidades de aprendizagem seja para alunos, seja para professores e as equipes administrativas. (p.106)

Ainda dentro de uma abordagem social, destacamos Maurício (2009), que apresenta a escola de tempo integral como um local de “oportunidade”, sobretudo, para os alunos das classes populares, dessa maneira desenvolvendo, além do cognitivo, hábitos, cultura, valores e linguagens:

É necessário tempo de permanência na escola para que a criança das classes populares tenha igualdade de condições educacionais, se compararmos com as oportunidades que as crianças de classe média têm, em espaços variados e ao longo do dia inteiro, com acesso a linguagens e circunstâncias diversas. É necessário tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para o exercício da cidadania numa sociedade complexa como a brasileira no século XXI. (MAURÍCIO, 2009. p.26.)

Percebemos que a proposição da educação em tempo integral justifique-se por conta destas desigualdades socioculturais, visto que a permanência na escola é necessária para que haja acesso a uma formação humana mais completa. No entanto, para essa promoção de ‘mais tempo’, são necessárias adaptações ao espaço, recursos humanos e financeiros; logo, custos que, na verdade, como Mauricio (2009) defende, “não são despesas, mas investimento, porque a educação traz retorno social e econômico” (p.26). A autora ainda acrescenta que:

A escola responde hoje por demandas que deixaram de ser atendidas no passado. Somos reféns de nossa própria história. Darcy Ribeiro

repetia insistentemente o fato de que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão. Não ficam claras, de imediato, as dimensões deste fato: em 1940, 2/3 da população escolarizável brasileira estava fora da escola; em 1970, 1/3 ainda da população em idade escolar estava fora da escola; há apenas 10 anos o Brasil conseguiu universalizar o ensino fundamental. (p.26)

Estas questões nos motivam a ampliar a discussão acerca da discriminação positiva⁵ e negativa⁶. Neste sentido, partindo do pressuposto de que nossa sociedade possui uma dívida histórica para com as classes populares, podemos inferir que alguns autores, como Brandão (2009) e Maurício (2009), consideram a ampliação do tempo uma política de discriminação positiva, visto que se configura em um caminho para que o estudante possa ter um maior desenvolvimento cultural e mudanças em seu cotidiano.

Nesse contexto, ao se pensar em ampliação, busca-se romper com o caráter minimalista (Cavaliere, 2009) que a educação brasileira possui – no qual há poucas horas escolares, poucos professores e pouco espaço para realização das atividades, sobretudo, as diversificadas. Dessa forma, se pensa uma educação em que suas práticas busquem uma formação humana mais

completa, rompendo com a estigmatização e promovendo a emancipação dos diferentes grupos sociais.

Para que essa formação se torne mais completa, o tempo ampliado precisa abranger diversas atividades; entretanto, não deve perder o foco no conhecimento e desenvolvimento do aluno; caso contrário, essa ampliação tende a se aproximar do assistencialismo e acaba por continuar a excluir o aluno, pois ao privá-lo do conhecimento, impossibilita sua emancipação em uma sociedade competitiva, capitalista e desigual como a que vivemos.

⁵ Segundo o conceito de Castell (2008) “existem formas de discriminação positivas que consistem em fazer mais por aqueles que têm menos. O princípio destas práticas não é contestável, na medida em que se trata de desdobrar esforços suplementares em favor de populações carentes de recursos, a fim de integrá-las ao regime comum e ajudá-las a reencontrar este regime” (p. 13)

⁶ Segundo o conceito de Castell (2008) “a discriminação negativa não consiste somente em dar mais àqueles que têm menos; ela, ao contrário, marca seu portador com um defeito quase indelével. Ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em favor da exclusão” (p. 14)

Dessa maneira, acreditamos que a educação em tempo integral como uma discriminação positiva é uma estratégia para promover igualdade de condições e, ainda, a equidade desejada aos alunos, objetivos que encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), expressos em seu artigo 22, ao assegurar uma “formação comum indispensável para o exercício da cidadania e meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL,1996).

Sinalizamos que essa mesma legislação foi o primeiro ordenamento a apresentar a proposta de ampliação da jornada⁷ escolar no país, embora a lei não especifique a carga horária considerada como tempo integral, dado este encontrado na Lei nº 11.494/2007 e, ainda, no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), especificamente na meta 06 – ambos propondo que essa ampliação seja feita de modo progressivo na educação brasileira e entendendo como educação em tempo integral o mínimo de 7 horas diárias de atendimento, como sinalizamos nas citações que se seguem:

§ 1º do Art. 1º- Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. (BRASIL, 2010)

Meta 06 – Estratégia 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; (BRASIL, 2014 – Meta 06 PNE 2014)

Convém destacar que essa ampliação da jornada escolar para a promoção da educação em tempo integral possui duas vertentes: configurar-se, apenas, como uma ‘extensão’ do tempo, ou possibilitar um trabalho mais

⁷ Entende-se como ampliação da jornada o período superior a 4 horas diárias de atendimento ao aluno. Já para ser considerado educação em tempo integral, de acordo com ordenamentos legais, a extensão da carga horária deve ser de igual ou superior a 7 horas diárias.

articulado e desenvolver múltiplas habilidades. A primeira vertente nos orienta a dialogar com o questionamento de Paro (2009), no que tange à ampliação do tempo sem inovações e limitando-se, apenas, a “fazer mais do mesmo”. Por sua vez, a segunda nos remete à concordância com Cavaliere (2009), com relação à perspectiva de desenvolvimento multidimensional do sujeito, que contemple o educando em diferentes aspectos, tornando-o um cidadão autônomo, crítico e “autor da sua humanidade” (p.60).

Desse modo, para que seja significativa, a ampliação deve estar associada a uma concepção de educação ampliada – educação integral, que considera o educando para além da sua dimensão cognitiva, como podemos perceber nas contribuições de Coelho (2009), quando a autora aglutina os dois conceitos - educação em tempo integral e educação integral:

Para alguns estudiosos, é quase impossível, ou pelo menos muito difícil, pensar em educação integral sem pressupor um tempo ampliado/integral que a possibilite. Segundo esses pesquisadores, entende-se que a extensão do horário deve construir o tempo qualitativo dentro da escola ou sob sua supervisão, e, nesse sentido, esse tempo qualitativo pressupõe uma formação mais completa para o ser humano-cidadão-aluno. (p.93).

Esta articulação conceitual nos suscita uma indagação que sinalizamos na introdução desta pesquisa, no que tange à contribuição para uma formação humana mais completa, ou seja, integral, aos estudantes, por meio da organização curricular do Programa Ginásio Carioca, enquanto uma ação inserida no bojo das políticas de educação em tempo integral: O Ginásio Carioca, foco de nosso estudo, teria uma organização curricular que possibilita esse desenvolvimento múltiplo aos seus alunos?

Outra discussão que merece destaque, nesse contexto, se relaciona com os formatos organizacionais de ampliação da jornada escolar. Neste sentido, Cavaliere (2009) apresenta dois modelos de ampliação da jornada escolar, a saber: *escolas de tempo integral* e *alunos em tempo integral*.

A primeira proposta prevê que o investimento e as mudanças ocorram dentro da instituição escolar, de maneira que ela possa se adequar para atender sua demanda em turno integral. Denominada *escola de tempo integral*, a ampliação da jornada é realizada dentro da unidade escolar. Podemos apresentar, enquanto exemplificação, os Centros Integrados de Escola Pública (CIEPs), da década de 80, realizando o que Cavaliere nomeia de *movimento*

centrípeto, uma vez que a expansão e organização dessa jornada ocorre dentro da escola.

Por sua vez, a segunda pretende articular parcerias e/ou projetos com diferentes setores da sociedade, como museus, praças, instituições diversas, bibliotecas, etc. Dessa maneira, essa proposta oferece aos alunos, locais e atividades alternativos à complementação do tempo que não são necessariamente no espaço escolar. É denominado por *aluno em tempo integral*, uma vez que o estudante amplia o tempo, mas as atividades não são todas realizadas na escola. A título de exemplificação, destacamos o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) e o Programa Federal “Mais Educação”, pois ambos configuraram-se na perspectiva *aluno em tempo integral*, uma vez que a expansão da jornada se realiza por meio de parcerias com diferentes espaços sociais, movimento este denominado por Cavaliere (2009) como *movimento centrífugo*.

Quanto a esta última proposta de ampliação, devemos refletir sobre a possível descentralização que, por sua vez, pode trazer aspectos positivos ou negativos. Enquanto aspecto positivo, destacamos a oportunidade de trazer uma diversidade na aprendizagem e no desenvolvimento do estudante. Entretanto, uma vez que esta descentralização não esteja articulada com a proposta pedagógica da unidade escolar, poderá promover desconexões e fragmentações na aprendizagem como destaca Menezes (2009):

Exige-se que projetos e ações se constituam respostas a demandas da própria comunidade escolar e, nesta perspectiva, devem estar impressos no projeto político pedagógico da instituição de ensino. A convergência de objetivos e valores é essencial para o real sucesso desta parceria. (p.3)

Além de apresentar os tipos organizacionais da ampliação da jornada escolar e, ainda, problematizar aspectos convergentes e divergentes no que tange à descentralização, cabe estabelecer um espaço de reflexão acerca das necessidades de implantação/implementação de uma escola em tempo integral (primeira proposta apresentada) a fim de que se possa, de fato, ratificar a importância da educação em tempo integral na promoção da igualdade de condições, uma vez que daremos continuidade a estas reflexões aprofundando as caracterizações dentro desta perspectiva.

Neste caminho, Maurício (2009) defende que o ambiente escolar precisa atender a algumas demandas e princípios. A autora destaca, primeiramente, que a escola precisa ser convidativa à criança, oferecendo um sentido para sua permanência nesse espaço:

O aluno não deve estar lá por falta de vaga em outra escola, ou por falta de alternativa da família. O professor não deve ir para escola para ajeitar situação funcional, como acumular matrícula, ou para aumentar sua carga horária. Ele precisa estar disposto a inventar essa escola. Tanto professor quanto aluno devem querer passar por essa experiência, devem estar cativados para enfrentar esse desafio. (p.27)

Convém destacar que, ainda no que tange a demandas e princípios, ao se pensar em educação em tempo integral, surgem grandes desafios. O primeiro que evidenciamos é o financiamento, pois para promover uma educação em tempo integral com qualidade, é preciso investimento em infraestrutura, na formação de docentes, em materiais didáticos e pedagógicos, na consolidação de políticas públicas e, ainda, em recursos humanos para promover essa educação.

Outro entrave é a questão do espaço, visto que muitas escolas não possuem infraestrutura para comportar a ampliação do tempo e a promoção de atividades diversificadas.

Mais um desafio que se apresenta é a otimização do tempo na perspectiva da ampliação da jornada escolar, pois o projeto de escola em tempo integral necessita de recursos não só materiais, mas também humanos e de articulação entre diversos serviços, esferas e instituições, bem como entre diferentes saberes produzidos no cotidiano escolar, a partir da realidade social do aluno, de forma a contemplar o melhor desenvolvimento do educando.

Destacamos que a ampliação do horário do professor e do aluno facilita essa integração, visando a uma formação humana mais completa, não apenas pela convivência de docente e discente, mas também pela aproximação dos professores para a realização de parcerias, projetos e trabalhos interdisciplinares, como apresentam Arroyo (1988) e Costa (1995) apud Veloso (2009):

Considerando que o horário mais extenso do professor contribui para seu maior envolvimento com o projeto a escola, consolidando um sistema de ensino mais definido, com um corpo profissional que poderia se constituir interlocutor para a classe trabalhadora. (p.20).

Dessa maneira, acreditamos que esse maior contato também se transforma em um caminho para uma aprendizagem significativa, que segue na contramão da reprovação. Com uma jornada ampliada, alunos e professores podem construir, juntos, estratégias para superação das dificuldades de aprendizagem, além de utilizar diferentes linguagens que podem atender a diferentes perfis de estudantes, atingindo assim as particularidades de um universo tão complexo: o escolar. Não se trata de uma aprovação automática, mas sim da promoção de uma maior integração possível, alicerçada pela ampliação do tempo. Percebemos que não há, portanto, o porquê da reprovação ser elemento existente em uma unidade de educação em tempo integral que priorize o desenvolvimento do aluno de forma o mais completa possível. Assim, em relação à escola de tempo integral, reforçamos que:

(...) seria uma incompreensão da sua função. O aluno permanece o dia inteiro nesta escola, este é o seu espaço de aprendizagem formal, de sistematização do seu conhecimento. Se não for na escola o momento para desenvolver seu conhecimento, onde vai ser? O tempo que ele passa ali se destina, entre outros objetivos, à disponibilidade para se adotarem situações de aprendizagem alternativas. Além disso, o conhecimento pode ser construído através de diversas linguagens; daí a proposta de educação íntegra, que integra conhecimentos diversos e proporciona formação integralizada, circunstância indispensável no projeto de escola de horário integral. (MAURICIO, 2009, p.27)

Ao se pensar nos pontos apresentados e discutidos até o momento, propõe-se uma ampliação não apenas quantitativa, mas também qualitativa. Além de serem questões essenciais ao se pensar o currículo e a organização curricular, como veremos no capítulo 2, assim como para pensar em como o objeto desta dissertação, o Ginásio Carioca, responde, por meio de suas propostas, a tais problematizações. No bojo dessa discussão, destacamos ainda que a proposta educativa, a ampliação de horário de alunos e de professores, a infraestrutura, a otimização do tempo, o formato organizacional e, ainda, as estratégias educativas, dentre outros fatores, configuram-se como elementos que serão, posteriormente, analisados nas reflexões acerca da organização curricular e, além das vozes do Ginásio Carioca, uma oportunidade de percebermos o tipo de organização de tempo integral que é materializado nesse Programa.

Dentre tantos desafios que citamos anteriormente, evidenciamos que o maior desafio na implementação e consolidação da ampliação do tempo para a educação em tempo integral, é que a mesma seja considerada como uma política pública de fato, sendo dessa maneira, uma política de Estado e não de governo. Entendemos por Política de Estado uma política permanente, ou seja, independente de qualquer governo para ser executada. Já a política de governo trata-se de uma política transitória, sem permanência garantida, sobretudo quando ocorrem trocas partidárias e de gestão.

Deste modo, complementando as reflexões acerca da educação em tempo integral, apresentamos, na próxima seção, os ordenamentos normativos que a regem, programas e projetos mais significativos, no país, visando contextualizar a materialidade a que vimos nos referindo – mesmo que transitória, ou seja, fundada em determinados aspectos normativos e em experiências que acabam sendo pontuais.

1.2 Ordenamentos, Programas e Projetos Nacionais: Um olhar sobre questões essenciais.

Um maior destaque em relação à educação em tempo integral vem sendo materializado por meio de normatizações que colocam a temática em documentos e ordenamentos legais.

Para este estudo, destacamos os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); Plano de Metas Compromisso “Todos pela Educação”; os Planos Nacionais de Educação (PNEs); Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio da Portaria Interministerial que cria o Programa Mais Educação (PMEd) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Acreditamos que, a partir desses aportes, a ampliação do tempo passa a ser, de fato, encarada como uma ação política, adotada, gradualmente, na política educacional brasileira.

Para entender um pouco mais a trajetória da educação em tempo integral na história da educação brasileira e das políticas criadas no sentido de efetivá-

la, buscamos fazer um recorte temporal e verificar como aparece a questão do tempo e de sua qualificação nos ordenamentos legais já existentes no país.

Em 1996, com o objetivo de estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN (Lei nº9394/96) traz normatizações quanto ao sistema educacional do Brasil e, nesta pesquisa, merece destaque por ser o primeiro documento legal que trata da questão da ampliação do tempo escolar no Ensino Fundamental. Em seu artigo 34º, sobretudo no inciso 2º, a LDBEN pontua que:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. (...)
§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL,1996. Art. 34)

Outro artigo que aborda a educação em tempo integral na LDBEN é o artigo 87:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.(...)
§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL,1996. Art. 87)

Sendo assim, a LDBEN, além de ser um importante marco para a organização educacional, também é um documento pioneiro na questão do registro e da atenção em relação à ampliação do tempo escolar no Ensino Fundamental.

Entretanto, apesar de mencionar a extensão do tempo, a referida Lei não determina qual seja a carga horária que representa a educação em tempo integral, nem sua obrigatoriedade, mas sim a intenção de uma ampliação progressiva. Portanto, como afirmam Coelho e Menezes (2007), é um ideal que deveria acontecer progressivamente:

A progressão do ensino fundamental para o tempo integral, tanto para alunos quanto para professores, foi posta na LDB como um ideal a ser perseguido pelos sistemas de ensino, os quais deveriam buscar alcançá-lo o mais breve possível, preferencialmente nos limites da Década da Educação (19972007) (p.5)

Após 5 (cinco) anos da publicação da LDBEN, foi criada a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 , que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) com

duração de dez anos, assim como determina como e por quem esse Plano será acompanhado e avaliado.

Aborda-se no mesmo, inúmeras questões importantes para a educação no decorrer de suas 20 metas, como por exemplo a ampliação progressiva do investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país.

No entanto, nesse primeiro PNE não há uma meta específica para ampliação do tempo. Com essa configuração, ela passa a ser abordada no segundo PNE, aprovado através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Esse Plano apresenta metas e estratégias a serem executadas no período de 2014-2024 e é elaborado a partir de anseios e demandas expostas em conferências e encontros que serviram como um diagnóstico da educação brasileira. O documento expõe 20 metas, acompanhadas de estratégias propostas para que sejam executadas por poderes públicos federais, estaduais e municipais em regime de colaboração, assim como com a mobilização da sociedade.

O Plano, em sua justificativa, entende a ampliação do tempo como uma solução para a situação de pobreza e desigualdade, por meio de uma inclusão educacional concretizada com o aumento do tempo escolar. A ampliação do tempo é destacada na meta 06, que propõe:

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. (BRASIL, 2014)

Destaca-se que a meta 06 do referido PNE também faz referência à relação da carga horária diária para que o ensino ofertado seja considerado como educação em tempo integral. Nesse PNE há, ainda, a proposta de que a educação em tempo integral se caracterize por um período 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 (BRASIL, 2014).

Ainda sobre a meta 06, destacamos a proposição de nove estratégias para que haja uma educação em tempo integral, atendendo a requisitos tanto quantitativos, quanto qualitativos, para alunos e professores.

Na sequência, destacamos o documento Plano de Metas Compromisso

“Todos pela Educação”, criado pelo Decreto nº 6,094, de 24 de abril de 2007, uma vez que o mesmo apresenta a discussão sobre a ampliação do tempo do educando.

Tal documento arrola medidas visando à melhoria da educação pública básica e, em seu corpo, destaca a necessidade da ampliação da jornada escolar, como pode ser observado no trecho selecionado a seguir:

- IV - Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular; (BRASIL, 2007. art.2º)

Seguindo a trajetória da educação em tempo integral, em nível federal, sinalizamos o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 24 de abril de 2007, durante o governo de Luiz Inácio da Silva.

O PDE tem como proposta a melhoria da educação no país, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. Cabe ressaltar que este documento ganha importância na discussão da ampliação do tempo, uma vez que traz em uma das suas ações o Programa Mais Educação, que propõe uma maior permanência dos alunos na escola com atividades no contraturno e ampliação do espaço educativo.

Dessa forma, o Programa Mais Educação (PMEd) é criado através da Portaria Normativa Interministerial nº17, de 27 de abril de 2007 e se regulamenta no Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Tal programa visa melhoria da aprendizagem e a oferta de tempo integral na educação básica através de atividades realizadas dentro ou fora do espaço escolar.

Além dos ordenamentos apresentados que abordam a questão da ampliação do tempo, é importante sinalizar a necessidade de financiamento, a fim de que essas metas e determinações possam ser alcançadas.

Neste sentido, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006, o FUNDEB⁸ prevê um quantitativo específico de recursos para a educação em tempo integral.

⁸ Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007

Em relação aos investimentos do FUNDEB, pontuamos que são distribuídos por etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica. Entretanto, esse investimento ainda é inferior ao ideal, como se pode perceber nas considerações de Coelho e Menezes (2007):

Por certo, esta ponderação ainda é insuficiente para dar conta de uma ampliação do tempo na escola que tenha por fim uma educação integral. (...) Atividades esportivas, artísticas, intelectuais, Sócioeducativas e do mundo do trabalho com suas especificidades, que incluem espaços adequados, não acontecerão, em sua potencialidade, com o incremento proposto.

No entanto, entendemos que o FUNDEB, ao direcionar recursos para o tempo integral, constitui-se em marco histórico do movimento legal em prol da conquista do direito ao ensino fundamental em tempo integral, uma vez que o direito à educação e, mais especificamente, o direito ao ensino fundamental (em tempo) integral só se efetiva quando acompanhado por consistente provisão de recursos públicos previstos em lei. (p. 12)

Sendo assim, fica claro que o FUNDEB é a primeira medida financeira que se direciona à educação em tempo integral, apesar de ser o início de um longo caminho na busca por recursos necessários para que haja, efetivamente, a promoção de uma educação em tempo integral de qualidade.

Neste sentido, um dos fatores que precisa ser pensado para ir adiante nessa trajetória são os critérios estabelecidos para que a ampliação do tempo seja, de fato, uma educação em tempo integral qualitativamente falando.

No Brasil, houve experiências de implementação da educação em tempo integral ao longo do tempo e que, por sua importância, são apresentadas nesta subseção, a saber: Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR); Centro Integrado de Apoio à Criança (CIAC) e Centros Integrados de Atendimento à Criança (CAIC); Centro Integrado de Educação Pública (CIEP); Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) e, ainda, embora não tenhamos uma política pública de Estado que oriente para a educação em tempo integral, destacamos o Programa Mais Educação (PMEd) que, enquanto estratégia

indutora, potencializou o debate acerca desta temática em quase todo o território brasileiro.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola Parque, foi um projeto pioneiro, implementado no bairro operário da Liberdade, em Salvador (1947 – 1950). Sua estrutura contava com um sistema alternado

entre 4 (quatro) escolas classes e 1 escola parque e visava atender 4.000 alunos com 9 horas diárias.

Os alunos permaneciam no CECR das 7:30 às 16:30, divididos entre salas de aula, pavilhão de trabalho, ginásio, pavilhão de atividades sociais, teatro e biblioteca, ou seja, era uma instituição que contava com uma grande estrutura e visava uma educação além das salas de aula. Tal projeto, posteriormente, foi expandido para Brasília.

O Centro de Educação Primária na Bahia foi uma tentativa de solução para os problemas educacionais enumerados por Anísio Teixeira⁹. Nele, a rotina escolar era dividida em dois períodos: Um de instrução de classe e outro de trabalho, educação física, atividades sociais e artísticas, como nos esclarece seu idealizador:

A filosofia da escola visa a oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de "preparação" e "execução", dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis. Se na escola-classe predomina o sentido preparatório da escola, na escola-parque, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito. Trata-se de escola destinada não somente a reproduzir a comunidade humana, mas de erguê-la a nível superior ao existente no país. (TEIXEIRA, 1962)

Desse modo, o Centro Educacional idealizado por Anísio visava ir além do aspecto cognitivo, desenvolvendo o estudante a partir de uma formação

múltipla e experimentando a vida para contribuir com o processo de transformação e modernização da sociedade.

⁹ Anísio percebia falhas na educação brasileira, como seu caráter seletista, que baseava a qualidade no esforço e sucesso do aluno, esse adquirido com a adaptação ao método e eficiência nas avaliações. Além disso, Teixeira, sempre criticou a falta de oportunidades iguais a toda a sociedade, pois segundo ele, apenas a elite possuía acesso a uma educação de qualidade e até mesmo quando a educação foi considerada para todos, o povo ainda era prejudicado por uma educação elementar e diferenciada (Teixeira, 1962).

Havia também, no projeto, a intenção de construir residências para 200 alunos, com o objetivo de abrigar crianças órfãs, abandonadas ou que precisassem de um apoio mais direto às condições básicas de sobrevivência; entretanto, sem as tornar 'vítimas', mas sim 'hóspedes' responsáveis pela organização e distribuição de atividades.

Como percebemos, a construção e idealização do CECR é o projeto que Anísio Teixeira esperava de escola pública e democrática, que oferece igualdade de oportunidade educativa, procurando diminuir a desigualdade histórica da educação em prol da justiça social. Para que esses objetivos fossem atingidos, a ampliação do tempo era essencial, pois, assim, era possível ter tempo hábil para o desenvolvimento da proposta pedagógica idealizada para as escolas classes e escolas parques.

Como críticas apresentadas ao projeto – e levando em consideração nosso foco de estudo –, destaca-se, sobretudo, a falta de integração na organização curricular da proposta. Com isso, ressaltamos que o projeto educativo passa a ser realizado de maneira fragmentada, na qual em um turno concentram-se atividades da base comum e em outro turno a proposta da Escola parque, com atividades diversificadas, voltada para prática e formação múltipla. Outra significativa experiência de educação em tempo integral foi o projeto implementado no estado do Rio de Janeiro, denominado Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs.

Diante de um contexto político de redemocratização, após anos de ditadura militar, o CIEP surge, de acordo com seus idealizadores, como um projeto inovador e de mudança de paradigmas educacionais.

Com as eleições para governador, na década de 1980, os mesmos iniciaram a implementação de políticas educacionais em seus estados. No Rio de Janeiro, Leonel Brizola foi o eleito e nomeou Darcy Ribeiro como Secretário Estadual de Cultura. Os dois foram os principais responsáveis pela criação e implementação dos Centros Integrados, operacionalizados por Programas Especiais e executados nas duas gestões de Brizola (1983 a 1986 e 1991 a 1994).

O CIEP apresentava uma proposta de melhoria na qualidade do ensino por meio da educação em tempo integral, suprindo, dessa maneira, o déficit

presente na educação básica, que era justificado pela exiguidade da permanência da criança e dos jovens na escola.

A proposta visava, principalmente, incentivar a democratização do ensino, proporcionando o acesso à escola pública de qualidade e superando os altos índices de evasão e repetência.

Segundo Ribeiro (1986), criador e coordenador do projeto, os CIEPS tinham como diretriz:

(...) a recuperação da Escola Pública melhorando-a e colocando-a efetivamente ao alcance de todas as crianças e jovens do Estado. O grande objetivo, a ser cumprido dentro do quadriênio do mandato governamental, é consolidar um ensino público moderno, bem aparelhado e democrático, capaz de ensinar todas as crianças a ler, escrever e contar, no tempo devido e com correções desejadas. (p.35)

O criador do projeto acrescenta que a escola fracassa devido seu caráter elitista, desconsiderando as peculiaridades da classe popular, na qual a criança é desnutrida, tem uma fala distinta da considerada padrão que incomoda aos docentes e possui a inteligência voltada para sua sobrevivência:

É inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares de seus alunos. A maioria dos pais de seus alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. (...) Paternalismo? Não: políticas realistas, exercidas por quem não deseja ver a educação das classes populares reduzida à mera falácia ou o que é pior a educação nenhuma. (RIBEIRO, 1986, p. 48).

O primeiro CIEP foi inaugurado em maio de 1985 e ganhou o nome de Tancredo Neves. No total, foram construídos 506 centros em todo o estado do Rio de Janeiro, sobretudo em áreas mais vulneráveis e populosas (Maurício, 2009).

Em relação à sua proposta arquitetônica, contou com uma estrutura inovadora, assinada pelo arquiteto Oscar Niemeyer e pensada para atender a demanda de espaço para atividades diversificadas propostas com a ampliação do tempo escolar. Sua arquitetura era padronizada e dividida em três blocos: No primeiro havia 24 salas de aula, um centro médico, cozinha, refeitório, áreas de lazer e de apoio. No segundo bloco estava localizado o ginásio coberto que contava com uma quadra poliesportiva, arquibancadas e vestiários. Enquanto o terceiro bloco era composto por uma biblioteca aberta a comunidade escolar e moradia para atender crianças em estado de abandono.

O Centro tinha como proposta receber em média 600 alunos, garantir e otimizar a permanência de 9 horas dos alunos nas unidades escolares, atender estudantes da 1ª a 8ª série, proporcionar quatro refeições diárias, banho, atividades esportivas, estudo dirigido, além de assistência médica e odontológica.

Entretanto, com a troca do governo, não houve uma continuidade do projeto, um dado que demonstra, mais uma vez, a fragilidade da educação em tempo integral ser encarada como uma política de governo e não uma política de Estado, como já declaramos no início deste capítulo. Com a eleição do PMDB, representado por Moreira Franco, os CIEPs não receberam os mesmos investimentos e atenção. O governador em questão alegava que o projeto não oferecia igualdade de condições, já que não era para todos os alunos da rede. Com isso, as escolas passam a ficar abandonadas.

O projeto de Darcy Ribeiro sofreu inúmeras críticas, entre elas, o sentido compensatório em relação ao atendimento de crianças de rua. Dessa forma, podemos inferir que uma política de discriminação positiva pode se tornar de discriminação negativa, como já apontamos a partir das reflexões de Castell (2011), resultando na estigmatização dos estudantes dos CIEPS, uma vez que a escola foi apelidada de “escola para pobre”.

Ainda na década de 80, o estado de São Paulo, diante de um quadro com altos índices de evasão e repetência, propõe um novo programa que pretendia expandir as funções da escola, denominado Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC). O PROFIC foi implementado no final do governo de Franco Montoro e desenvolvido de 1986 a 1993. Entretanto, durante seu período de existência, sofreu inúmeras modificações, principalmente, devido a mudanças no quadro político.

O projeto foi criado pelo ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Professor José Aristodemo Pinotti, e sua existência pode ser dividida em três fases: a primeira de implantação, em 1986; a segunda de expansão, no período entre 1987 a 1989 e por fim, a terceira, que seria a fase de declínio e extinção, de 1990 a 1993.

Com o PROFIC, a escola assume funções que vão além do ensino acadêmico, pois passa a englobar atividades culturais, recreativas, esportivas, médico-odontológicas e pré-profissionalizantes. Logo, além do desenvolvimento

cognitivo, a escola passa a exercer uma função de assistência e proteção à criança. Em relação ao programa, Ferreira (2007) destaca:

Em sua essência, o PROFIC foi um programa de repasse de verbas às escolas da rede pública, prefeituras ou entidades particulares conveniadas, para receberem alunos selecionados das escolas da rede pública que optassem aderir a ele. Assim, o programa propunha que o aluno frequentasse normalmente as aulas na escola em que estava regularmente matriculado, sendo que, no período do contra turno, ou seja, período alternativo ao da escolarização regular, permaneceria na escola ou se dirigia às entidades conveniadas. Lá receberia alimentação e desenvolveria atividades complementares nas áreas de artes, esporte, lazer, pré-profissionalizante e reforço escolar. (p.45)

O PROFIC foi extinto, como dito anteriormente, no final do ano de 1993, após uma prolongada greve de docentes. A partir desse evento, a Secretaria de Educação decidiu acabar com todos os programas que não respondessem ao requisito de atendimento universal no interior da rede de ensino, justificando a necessidade de contenção de despesas.

Como os CIEPs, o PROFIC recebeu críticas por seu caráter assistencialista e emergencial. Também foi questionada a ausência de pesquisas e avaliações relacionando os impactos do programa na melhoria das condições de ensino e aprendizagem. Além disso, o caráter descentralizador de execução do programa permitiu que cada unidade atuasse de maneira particular, indo contra o caráter de homogeneização vigente na Secretaria, em relação às atividades realizadas na rede.

Na década de 90, temos o primeiro projeto de ampliação do tempo, em nível federal. Os Centros Integrados de Atenção à Criança e Adolescente – CIACs. Ele pertencia ao “Projeto Minha Gente”¹⁰ e foi inspirado em

experiências anteriores, como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) já descritos anteriormente.

¹⁰ Criado pelo governo federal, através do decreto nº 91 no ano de 1990. Elaborado pela Legião Brasileira de Assistência, coordenado pelo Ministério da Criança e posteriormente, pela Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República. Tinha como objetivo promover ações educacionais integradas com a saúde, assistência e promoção social oferecendo políticas sociais básicas aos adolescentes e crianças.

O modelo proposto teve as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local; atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada; e, como característica principal, a implantação de unidades físicas — o Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente — CIAC. Este centro previa o atendimento em creche pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva.

A meta definida foi a construção de cinco mil CIAC's para atender a aproximadamente seis milhões de crianças, sendo 3,7 milhões em escolas de primeiro grau e 2,3 milhões em creches e pré-escolas. (SOBRINHO & PARENTE, 1995. p.6)

O objetivo do programa era a promoção de uma educação em tempo integral aos alunos do ensino fundamental que contemplasse ações integradas de assistência a condições de vida, garantindo, dessa maneira, a permanência de crianças e jovens por mais tempo na escola para, assim, promover oportunidades educacionais a esses educandos, como destacam Sobrinho e Parente (1995):

Seu objetivo é a "superação das carências das crianças e dos adolescentes". Suas estratégias: "a integração dos serviços", "o atendimento integral", "a participação da comunidade" e "a gestão local pelas prefeituras e instituições comunitárias". Seus pressupostos: a inovação e a flexibilidade. Seus fundamentos estão centrados na urgência de reverter as precárias condições de vida de parte das crianças e adolescentes brasileiros, nos posicionamentos e compromissos internacionais e na Constituição Federal de 1988, que estabelece nos seus dispositivos relativos à área social importância primordial a essa questão, para o que o Estado deverá assumir e dispensar apoio e atenção especiais, provendo os meios necessários pelo desenvolvimento de programas de assistência social à criança e ao adolescente. (p.16)

Tal atenção às crianças e jovens ocorria pelo contexto educacional presente na década de 80. Nesse período, registrou-se um crescimento relevante no índice de escolarização na faixa etária dos 7 aos 14 anos. No entanto, as taxas de evasão e repetência do ensino fundamental permaneciam altas. Dessa maneira, por meio da criação dos Centros, o governo federal visava reduzir os efeitos negativos da pobreza e melhorar os índices educacionais do Brasil.

Em relação à arquitetura dos Centros, eles eram compostos por 4 (quatro) blocos de prédios seminterligados, uma quadra poliesportiva (cobertura em formato de pirâmide com as cores da bandeira nacional) e 1 (um) anfiteatro (ao

ar livre, com o centro azul e o formato redondo, assemelhado à esfera da bandeira nacional).

Em 1992, o Ministério da Educação e do Desporto assume o projeto Minha Gente. Com isso, o mesmo sofre algumas modificações em sua concepção, inclusive em sua nomenclatura, passando a se chamar Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente — PRONAICA.¹¹

Porém, apesar das mudanças, o programa continua defendendo o atendimento integral a crianças e adolescentes como estratégia de desenvolvimento da sociedade e promoção de oportunidades igualitárias para o exercício da cidadania. No entanto, o atendimento poderia ser realizado em instalações especialmente construídas ou adaptadas.

A criação dos CIACs envolveu investimentos bilionários e, apesar de ter sido um projeto do governo Collor, continuou sendo executado após o término do mandato do referido presidente. Porém, houve mudanças, entre elas, na nomenclatura do programa, que por sua vez, passa a ser denominado de Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC). Segundo Sobrinho e Parente (1995):

A ênfase conferida pelo MEC à pedagogia da atenção integral e às formas de desenvolvê-la refletiu-se na alteração do nome dado às unidades de serviços especialmente construídas ou adaptadas para esse fim. Na denominação adotada pelo Projeto Minha Gente (CIAC), destacava-se a característica arquitetônica do centro integrado. Com o nome Centro de Atenção Integral à Criança — CAIC, a tônica desloca-se para o atendimento integral, que “requer a adoção de pedagogia própria independente do espaço físico a ser utilizado”. (p.7)

Ainda sobre o programa, o mesmo propõe um atendimento às crianças e adolescentes de classes populares, mas, pelo seu caráter urbano – visto que

concentra a construção de CAICs nas áreas urbanas – acaba por excluir a população rural.

Assim como os dois programas anteriores, o projeto dos CAICs é criticado por seu potencial clientelista e por ser considerado uma ação de teor

¹¹ O Pronaica é um programa do Ministério da Educação e do Desporto criado para coordenar o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente, de forma descentralizada, articulada e integrada, por meio de órgãos federais, estaduais e municipais, organizações não-governamentais e com a cooperação de organismos internacionais (Sobrinho e Parente, 1995).

assistencialista. Além disso, questionou-se o grande fluxo de recursos envolvidos, considerando-se mais eficaz e econômico gastos no modelo de rede escolar já construída, fazendo, assim, melhorias e adaptações em instituições já existentes.

Outra experiência a ser destacada é o Programa Mais Educação (PMEd), que como apresentado anteriormente, foi instituído pela Portaria Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007. Surge como uma das ações promovidas pelo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e envolve os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura. A Portaria destaca como objetivo do Mais Educação:

Art. 1º- Contribuir para formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007)

Em relação à sua proposta e organização, o decreto acrescenta, ainda, no parágrafo único do artigo supracitado, que:

Parágrafo Único - O Programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais no contra turno 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 dinâmica de redes.
(BRASIL, 2007)

Dessa maneira, percebemos que a Portaria ressalta as finalidades essenciais do PMEd: ampliação do tempo, promoção de espaço educativo, melhoria na aprendizagem, maior aproveitamento escolar, trabalho com diferentes habilidades, competências e linguagens e aproximação entre professores, alunos e comunidade.

Posteriormente, o Programa é normatizado pelo Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010. Nesse contexto, destacamos que sua finalidade era contribuir para melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de

permanência, em um período igual ou superior a 7 horas diárias, das crianças e jovens matriculados na educação básica da rede pública, seja em atividades no espaço escolar ou em outros espaços parceiros, no entanto, sob responsabilidade da escola.

No Decreto, destaca-se que suas atividades são realizadas no contra turno; no entanto, sob orientação da escola. Essas são ministradas e executadas por monitores, que podem ser ligados a projetos da comunidade ou não e que não precisam necessariamente ter formação ou experiência na área educacional.

Quanto à proposta pedagógica, o Mais Educação materializa seu projeto no trabalho em macrocampos, acreditando, assim, possibilitar a expansão do horizonte formativo do educando e proporcionar diferentes reflexões e vivências, além de promover uma política intersetorial ¹², na tentativa de construir um currículo diversificado e significativo aos estudantes, de modo que:

Essa perspectiva apresenta-se na contramão da segregação em que vivem milhões de crianças, adolescentes e jovens no Brasil, desnaturalizando a compreensão de uma "educação em tempo integral" que deva ocorrer em uma "escola-instituição total". [...] Ratifica-se, então, a ideia de ação intersetorial e de forte incidência na relação entre escola e comunidade, tendo por base a compreensão de que o projeto educativo das novas gerações deve radicar-se em um sólido compromisso entre distintos atores que compõem o território em que a instituição escolar está situada. (MOLL, 2012, p. 138)

Em relação ao financiamento, o PMEd recebe os recursos que são repassados pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)¹³. Através dessa

verba é garantido o custeio da alimentação, transporte, pagamento de monitores, aquisição de materiais de consumo, contratação de serviços e, ainda, aquisição de materiais pedagógicos necessários.

Com uma proposta extremamente intersetorial, o programa Mais Educação realizou a ampliação do tempo, a nosso ver, dentro da perspectiva de ampliação denominada "*aluno em tempo integral*" (Cavaliere, 2009),

¹² Intersetorialidade é a lógica de gestão que transcende um único setor da política social, articulando dessa maneira, setores sociais diversos e especializados.

¹³ O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o

anteriormente caracterizada neste estudo. Ressaltamos que o projeto englobou um grande número de escolas que, anualmente, escolhiam aderir ou não ao Mais Educação. Além disso, percebemos que o Programa foi realizado em diferentes realidades e contextos educacionais, o que dificultou a criação de padrões de execução e/ou avaliação do mesmo.

Cabe sinalizar que o Programa recebeu diversas críticas, ao longo dos tempos, tais como: dificuldade de se acompanhar e avaliar se, de fato, as atividades diversificadas oferecidas no contra turno escolar dialogavam com o projeto político pedagógico da escola; falta de preparo e de interação, que, por muitas vezes, acontecia com os monitores; descaracterização do professor como educador e falta de uma ação criteriosa, em algumas escolhas de atividades.

Em 2016, o Programa Mais Educação é substituído pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016: surge o Programa Novo Mais Educação. Sua criação foi justificada pelo Ministério da Educação como estratégia para atingir as metas do IDEB, não atingidas até o momento e como caminho para alcançar as metas 6 e 7 do PNE 2014, além de ser necessário para que se atenda às determinações da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), "com relação ao desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo" e a proposta de progressiva ampliação do período de permanência na escola.

Dessa forma, "as escolas públicas de ensino fundamental implementarão o Programa referido por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação,

número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse. (<http://portal.mec.gov.br/financiamento/dinheiro-direto-na-escola?id=12320>, acesso em 09 de julho de 2016)

mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação". (BRASIL, 2016).

Quanto às diretrizes deste novo Programa destacamos, segundo a Portaria MEC nº 1.144/2016 e regida pela Resolução FNDE nº 5/2016:

(...) a integração à política educacional da rede de ensino e as atividades do projeto político pedagógico da escola; o atendimento prioritário tanto dos alunos e das escolas de regiões mais vulneráveis quanto dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, bem como as escolas com piores indicadores educacionais; a pactuação de metas entre o MEC, os entes federados e as escolas participantes;

o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa; e a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios. (Documento orientador do Programa Novo Mais Educação, outubro, 2016)

Vale destacar que o Programa destaca a ampliação do tempo que possa atender a modalidade integral, totalizando 15 horas semanais (duas ¹⁴horas e meia de português, duas horas e meia de matemática e o restante da carga horária com atividades que contemplem os macrocampos Cultura, Artes, lazer e Esporte) ou não integral, com a oferta de 5 horas semanais (sendo duas horas e meia para português e duas horas e meia para matemática, ou seja, contemplando apenas o Acompanhamento Pedagógico).

Em relação aos atores, o Programa Novo Mais Educação (PNME) propõe a existência dos seguintes atores educacionais:

O **articulador da escola**, responsável pela coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do programa com Projeto Político Pedagógico (PPP); O **mediador da aprendizagem**, responsáveis pelas atividades de acompanhamento pedagógico, devem trabalhar de forma articulada com os professores da escola para promover a aprendizagem dos alunos nos componentes de Matemática e Língua Portuguesa, utilizando, preferencialmente, tecnologias e metodologias complementares às já empregadas pelos professores em suas turmas. O **facilitador**, será responsável pela realização das 7 (sete) horas de atividades de escolha da escola lembrando que estas podem ofertar 5 (cinco) horas de atividades complementares por semana sendo 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, 1 (uma) de Língua Portuguesa e 1(uma) de matemática (Documento Orientador, 2016, p.6 e 7).

O programa é recente, mas destaca o caráter conteudista que preconiza por meio da obrigatoriedade do Acompanhamento Pedagógico, com a justificativa de uma busca por uma educação de qualidade, superação das dificuldades acadêmicas, ampliação do letramento, redução do abandono, distorção idade série e reprovação. Dessa forma, percebemos que o documento destaca a ampliação do tempo e não mais a educação integral como o Programa

¹⁴ Matemática e Português são os conhecimentos pertencentes ao macro campo do acompanhamento pedagógico

anterior. Outro fator que merece destaque é que o PNME prioriza os alunos com baixo rendimento e de áreas socioeconômicas desfavorecidas; portanto, não é uma ampliação para todos. Dessa maneira, até que ponto essa ampliação, ocorrida no contra turno, preza por uma igualdade de condições? Até onde essa escolha por determinado público torna-se uma discriminação positiva ou negativa segundo o conceito de Castell (2008)?

Com a apresentação do Programa Novo Mais Educação, encerramos esta seção, na qual pudemos construir um panorama de algumas das mais relevantes experiências municipais, estaduais e nacionais de ampliação da jornada escolar. Sendo assim, é possível entender algumas das peculiaridades de cada proposta e de contexto, bem como observar características dos projetos, sistematizados no quadro a seguir:

Quadro 04 – Síntese dos Programas de Educação em Tempo Integral, no Brasil

Programa	Ano	Presidente	Abrangência	Governador
Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)	1947 - 1950	Eurico Gaspar Dutra	Municipal	
Centro Integrado de Educação Pública (CIEP)	1985	José Sarney	Estadual-	Leonel Brizola
Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC)	1986 - 1993	José Sarney Fernando Collor	Estadual -	Franco Montoro
Centros Integrados de Atenção à Criança adolescente (CIACs)	1990	Fernando Collor	Nacional	-

Elaborado pela autora, 2016

Continuação - Quadro 04 – Síntese dos Programas de Educação em Tempo Integral, no Brasil

Programa	Ano	Presidente	Abrangência	Governador
Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC)	1992	Fernando Collor	Nacional	-

Programa Mais Educação (PMEd)	2007	Luiz Inácio da Silva	Nacional	-
Programa Novo Mais Educação (PNME)	2016	Michel Temer	Nacional	-

Elaborado pela autora, 2016

Dando continuidade a esta exposição, a pesquisa propõe, na próxima seção, um acompanhamento da trajetória da educação em tempo integral no contexto do município do Rio de Janeiro.

No bojo de toda essa discussão e partindo do foco em nosso objeto – o Programa do Ginásio Carioca – contextualizamos semelhanças e diferenças percebidas em relação a projetos propostos anteriormente, neste mesmo município.

1.3 A Educação em tempo integral no município do Rio de Janeiro: dos CIEPs aos Ginásios Cariocas

A partir da caracterização de programas e projetos de relevância relacionados à educação em tempo integral, buscamos, na presente seção, o aprofundamento das experiências desenvolvidas, nessa perspectiva, no município do Rio de Janeiro.

O recorte realizado inicia essa trajetória da ampliação do tempo no município do Rio de Janeiro pelos Centros Integrados de Educação Pública, idealizados e implementados por Darcy Ribeiro, no governo de Leonel Brizola. Considerada a primeira experiência expressiva no município do Rio de Janeiro, ela propõe uma educação em tempo integral, principalmente aos educandos de classes populares, encarando a escola como um ambiente de transformação, que pode ir além da transmissão de conhecimentos escolares, como já descrevemos na seção anterior.

Após o programa dos CIEPs, conhecido nacionalmente, surge na capital do Rio de Janeiro o Programa de Extensão Escolar, criado pela Secretaria

Municipal de Educação, em 1998, englobando os Núcleos de Artes, Clubes Escolares e Polos de Educação para o Trabalho.

Esse programa tinha como objetivo, segundo a Secretaria:

Oferecer aos alunos regularmente matriculados nas escolas da Rede Pública Municipal alternativas para o aproveitamento do seu tempo livre, sob responsabilidade da instituição” (SME,1998).

A partir de dados da própria Secretaria, o Programa de Extensão totalizava, no ano de 2010, 10 Núcleos de Artes, 13 Clubes Escolares e 20 Polos de Educação pelo Trabalho.

No que tange às ações existentes no Programa, descrevemos primeiramente os Clubes Escolares. Apesar de pertencerem ao Programa, eles já existiam desde 1993, ou seja, antes da criação da política municipal de extensão do tempo, um fato que merece destaque, sobretudo, por também ter sido em 1993 a implementação do 2º Programa Especial de Educação do Governo do Estado do Rio de Janeiro, plano esse relacionado aos CIEPs.

Sinalizamos que essa concomitância de projetos possui uma razão, uma vez que o prefeito eleito em 1993, César Maia, discordava politicamente de Leonel Brizola, governador à época. Com isso, as ações de Brizola não ganhavam espaço na capital, principalmente no campo educacional, plataforma de destaque do Governo do Estado.

O primeiro clube funcionou como plano piloto, e foi realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no campus de Educação Física, sendo posteriormente ampliado para outros espaços, muitos deles que não contavam com a mesma estrutura e, por esse motivo, realizavam parcerias com outros setores como igrejas, quartéis, clubes, etc. O projeto dos Clubes foi criado por iniciativa da SME em parceria com a UFRJ e teve como referencial o Projeto Esporte Clube Escolar¹⁵. A sua criação é justificada pela SME pela

¹⁵ Projeto Esporte Clube Escolar é um projeto integrante do Programa de Lazer Comunitário (PLAC) DESENVOLVIDO PELA Sub-reitoria de Desenvolvimento e Extensão da UFRJ com a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, através do termo aditivo nº55/88. (SANTOS, 2010, p.77) Sua perspectiva era a democratização da prática esportiva e a criação de um verdadeiro espaço cultural para os alunos da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. (SANTOS, 2010, p.79). O projeto constituiu-se como uma proposta político- metodológica de atuação de

“constatação da inexistência de uma política, no âmbito da administração municipal, para ocupação do tempo livre dos alunos do 1º grau da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro” (SME, 1993, p.3), dessa forma garantindo o atendimento a direitos básicos apresentados, tanto na Constituição quanto na Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro.

Quanto à lei federal, os Clubes sanam a proposição apresentada no artigo 217, parágrafo 3º: “O Poder Público incentivará o lazer, como forma de promoção social” (BRASIL, 1988). Em relação à lei municipal, o projeto assegura o direito apresentado no artigo 382:

O desporto e lazer constituem direitos de todos e dever do município, assegurados mediante políticas sociais e econômicas que visem o acesso universal e igualitário às ações, às práticas e aos serviços para sua promoção, proteção e recuperação. (RIO DE JANEIRO, 1990).

Ainda sobre a função social e organização dos Clubes Escolares, Santos (2010) destaca:

Este poderia ser compreendido enquanto uma unidade escolar que funcionaria como núcleo interescolar, ou seja, atenderia a alunos de diversas escolas e que trataria, especificamente, de oportunizar atividades esportivas, recreativas e culturais da cidadania e autonomia desses alunos a partir da promoção da auto-organização dos seus tempos livres. É interessante destacar que embora o Clube escolar surja como um projeto de extensão educacional, ele já, desde o projeto inicial, previa sua institucionalização enquanto unidade escolar. (p.86)

Nesta perspectiva, o projeto visa sanar carências em relação ao lazer, muitas vezes contemplado apenas com ações privadas, o que exclui as classes menos favorecidas. Ainda sobre as atividades dos clubes, as mesmas eram expressas no documento “Projeto Clube Escolar Núcleo nº1”, que destacava que as oficinas pedagógicas ocorreriam em dois dias semanais, de 1 hora e quinze minutos cada um e que essas oficinas seriam ministradas por professores concursados da prefeitura - cada grupo seria formado por um total de, no máximo, 25 alunos.

No documento, ainda havia a divisão das oficinas, organizadas em duas categorias: campo da cultura física e esportiva e o campo da educação estética.

esporte escolar, objetivando a proposição de atividades esportivas de lazer para alunos do 1º grau da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. (CARRANO, s/d, p.18)

Nesse contexto, destaca-se também que os Clubes previam uma programação cultural aos estudantes, com exibição de filmes, debates, apresentações,

passeios, além da proposta da criação de um espaço permanente de cultura, em que os alunos pudessem interagir com brinquedos, filmes e livros.

Outra ação pertencente ao Programa de Extensão Escolar são os Núcleos de Arte, idealizados para promoção do desenvolvimento de múltiplas linguagens. Os Núcleos foram pensados a partir do sucesso de projetos municipais promovidos, como a Mostra de Dança e o Festival de Música (FECM). Dessa forma, o reconhecimento desses projetos culturais realizados na rede municipal possibilita a proposição de um plano piloto de Núcleos de Artes, como Santos (2010) destaca:

Esses projetos culminam em grandes eventos e em publicações. Diante da receptividade desses projetos culturais por alunos e professores, a equipe do Departamento Cultural resolveu criar um polo com oficinas de linguagens artísticas, e encontrou disponibilidade na Escola Municipal Didia Machado Fortes, na Barra da Tijuca. Ali foi implantado um projeto piloto do Núcleo de Arte em 1993, que funcionou até 1995. (p.70)

Os Núcleos de Arte tinham como objetivo, segundo a SME (1993), aprofundar os conhecimentos em Arte, além de levar o aluno a vivenciar e se apropriar dos processos criativos. No que tange às atividades propostas, se propunha a oferecer oficinas de Teatro, Dança, Música, Arte Literária, Artes Visuais e Vídeo. Quanto ao seu caráter educacional, dialoga com uma formação específica, direcionada para o aprimoramento de competências em linguagens artísticas e interações sócio artísticas.

Além disso, essa ação tinha, como proposta, a organização de visitas a espaços culturais e/ou artísticos da cidade promovendo, dessa maneira, uma maior integração com o território, enriquecimento no capital cultural e uma maior interação entre o fazer e o apreciar obras de arte.

Por fim, a terceira prática do Programa de Extensão proposto pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro - os Polos de Educação pelo Trabalho. Tal proposta consistia em unidades educacionais em que suas oficinas focassem no eixo do trabalho como princípio educativo. Desse modo, o objetivo apresentado pela proposta é a promoção da educação pelo viés do trabalho, havendo, assim, reflexões e discussões interdisciplinares, nas quais o trabalho é visto como eixo norteador para a promoção do desenvolvimento do estudante.

Como opções de oficina, são apresentadas as de informática educativa, vídeo/fotografia, cosmética e educação ambiental. Dentre essas opções, assim

como nas outras atividades contidas no Programa de Extensão, os alunos elegiam aquela com que possuíam mais afinidade e interesse.

Portanto, destaca-se que o Programa de Extensão Escolar propõem três vertentes de atividades que se articulam com as escolas, trazendo, assim, possibilidades de atividades oferecidas no contra turno, como uma proposta de ampliação do tempo escolar dos educandos da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Um dos grandes desafios dessa proposta é o trabalho com a diversidade presente nos espaços das oficinas, visto que os grupos não eram seriados, nem organizados por faixa etária, tampouco por níveis de aprendizagem, mas sim de acordo com o interesse dos estudantes e seus responsáveis na participação das atividades, algo que, apesar de desafiador, dá uma autonomia à comunidade escolar no tocante à ocupação desse tempo ampliado.

Outro desafio é a segurança na circulação dos estudantes, diante da violência crescente no território, uma vez que as ações do Programa de Extensão Escolar são oferecidas em espaços diversos do município e não necessariamente próximo à escola na qual a criança está matriculada.

Inferimos que tal Programa se classificaria no modelo organizacional proposto por Cavaliere (2009) do “aluno em tempo integral”. Entretanto, com particularidades, como a não obrigatoriedade na participação, por parte dos estudantes, dessas atividades realizadas no contra turno e a falta de garantia de haver interligações entre os projetos com a proposta pedagógica trabalhada na escola.

Outro programa do município do Rio de Janeiro que destacamos em relação à proposta de ampliação do tempo é o Programa Escolas do Amanhã. Criado em 2009 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, visa reduzir a evasão escolar e melhorar a aprendizagem em 155 escolas do ensino fundamental, localizadas nas áreas com alta vulnerabilidade da cidade. Como observamos na Resolução número 1.038, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, editada em agosto de 2009:

Estudos realizados a partir dos dados demográficos e da realidade social da cidade do Rio de Janeiro; existência de unidades escolares localizadas em áreas conflagradas da cidade, cuja violência é presença cotidiana na vida das crianças e adolescentes; taxa de evasão escolar dos alunos matriculados nessas unidades é muito superior aos índices; por fim a educação como direito de toda a criança

e adolescente, devendo se constituir em um fator determinante de mudanças sociais. (p.12)

As escolas participantes do projeto podem atender desde a creche até o 9º ano do Ensino Fundamental, pois como já dito anteriormente, o padrão para serem classificadas dentro do Programa é sua localização geográfica e/ou social e não o agrupamento etário.

Segundo a SME, objetivos relacionados à melhoria da aprendizagem e igualdade social são perseguidos por meio da promoção do desenvolvimento de múltiplas atividades, diversas frentes educacionais e parceria com diferentes atores. Além disso, as Escolas do Amanhã contam com a prioridade na implementação da ampliação do tempo, visto que a lei municipal 5.225, de 2010, destaca que o tempo integral deve ser prioritariamente garantido a unidades escolares localizadas em áreas vulneráveis, como podemos verificar no trecho a seguir:

Art.1º No ensino público fundamental e gratuito para todos, o Poder Público Municipal **estabelecerá, progressivamente, o turno único de oito horas** em todas as escolas da rede pública municipal, no prazo de dez anos, **à razão de 10% ao ano.**

Parágrafo único. **As escolas situadas nas áreas** de Planejamento (APS) onde foram constatados os **baixos índices de Desenvolvimento Humano (IDH) terão prioridade na implantação do turno único de oito horas.** (RIO DE JANEIRO, 2010) [grifos nossos]

No que tange às suas propostas o Programa estabelece, segundo a Secretaria, como ações prioritárias, a mediação de conflitos por meio de parcerias com outros programas¹⁶ - práticas voltadas para promoção da leitura, formação e fortalecimento de gestores, educação científica, aumento do repertório cultural a partir de atividades que proponham um processo de empoderamento e promoção de capital cultural.

Nesta perspectiva, as Escolas do Amanhã realizam uma educação integrada com outros setores como Saúde, Assistência Social, Esportes, Arte e

Cultura, além de haver espaços para atividades de reforço escolar, oficinas pedagógicas e culturais no contraturno.

¹⁶ Escola de Paz e Amigos do Zippy.

Sinalizamos, ainda, que o programa propõe, como pilares básicos, a educação em tempo integral; desenvolvimento de formas dinâmicas e instigantes de aprendizagem; ações de atenção à saúde; participação da comunidade no cotidiano da escola e, por fim, a implantação de uma cultura de resultados como destacam publicações da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, sobre o projeto. (RIO DE JANEIRO, 2016 – Experiências Programa Escolas do Amanhã)

No campo político, as Escolas do Amanhã são reconhecidas como uma política especial de reforço seletivo da ação educativa com base territorial e geralmente estão associadas a outras ações voltadas para áreas de vulnerabilidade, como é o caso da UPP social.

Como já destacado anteriormente, tal projeto valoriza a integração entre educação e saúde. Diante disso, vale pontuar que as Escolas do Amanhã participam do Programa Saúde na Escola (PSE), que consiste em uma estratégia de promover a conscientização acerca das questões voltadas para saúde por meio de uma integração com a educação e ações preventivas. Além da presença da saúde, segundo os registros do Programa, ele, por sua vez, também valoriza a questão da presença da comunidade na escola. Com isso busca-se a inserção de voluntários da comunidade na unidade escolar como parceiros na busca de uma aprendizagem e desenvolvimento de qualidade. Os atores, sejam eles voluntários, educadores, docentes ou gestores envolvidos no cotidiano das Escolas do Amanhã, destacam que um dos maiores entraves para a continuidade de um trabalho pedagógico de qualidade é a presença da violência no dia-dia das escolas e, sobretudo, das crianças em seu ambiente familiar.

Por fim, em nossa trajetória em relação à educação em tempo integral no município do Rio de Janeiro, destacamos a experiência do Programa Ginásio Experimental Carioca (GEC), criado em 2010 e implementado em 2011 em 10 unidades escolares, em espaços diversos da cidade (um em cada Coordenadoria Regional de Educação – CRE).

O quadro a seguir contextualiza os programas cariocas de ampliação da jornada escolar:

Quadro 05: Programas de Ampliação do Tempo Escolar no Rio de Janeiro

Programa	Ano	Presidente	Local	Governador	Prefeito
----------	-----	------------	-------	------------	----------

Centro Integrado de Educação Pública (CIEP)	1985	José Sarney	Estado Rio de Janeiro	Leonel Brizola	Saturnino Braga
Programa de Extensão	1998	Fernando Henrique Cardoso	Município Rio de Janeiro	Marcelo Alencar	Luiz Paulo Conde
Programa Escola do Amanhã	2009	Luiz Inácio Lula da Silva	Município Rio de Janeiro	Sérgio Cabral Filho	Eduardo Paes
Ginásio Experimental Carioca (GEC)	2011	Dilma Rousseff	Município Rio de Janeiro	Sérgio Cabral Filho	Eduardo Paes
Ginásio Carioca (GC)	2014	Dilma Rousseff	Município Rio de Janeiro	Luiz Fernando Pezão	Eduardo Paes

Elaborado pela autora (2016)

Após esse panorama em relação à história da educação em tempo integral no Rio de Janeiro, torna-se essencial em nosso estudo o aprofundamento em relação ao Ginásio Carioca, o que nos leva a um maior detalhamento no capítulo 3 quando, ao destacarmos e analisarmos sua organização curricular, pretendemos contextualizar sua origem e aproximá-lo das propostas e projetos aqui apresentados.

Na sequência, levando em consideração o fato de que nosso interesse é a discussão da proposta curricular dos Ginásios Cariocas, nos perguntamos: Afinal, o que é currículo? O que entendemos por organização curricular, principalmente quando nosso foco são as escolas que funcionam em tempo integral?

CAPÍTULO II – Currículo e Educação em Tempo Integral: o território de disputa que compõe o cotidiano escolar.

Cabe, no currículo, a língua portuguesa.
Cabe, no currículo, a operação matemática.

Cabe, no currículo, a geometria plana e espacial.
Cabe, no currículo, a gramática estrutural.
Mas... O que permanece fora deste nosso currículo escolar?
(Luciana Cortes)

A paráfrase acima, a partir do poema “Não há vagas”, de Ferreira Gullar, remete-nos à reflexão sobre a tendência de legitimar e hierarquizar os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática no currículo.

Pensamos que, por essas áreas do conhecimento estarem vinculadas às avaliações externas, elas foram se impondo, ganhando espaço e prestígio social em detrimento das demais. Dessa forma, questionamos: “O que é, de fato, o currículo e como ele se materializa no cotidiano escolar de uma unidade de educação em tempo integral?”.

Inicialmente, no que tange à concepção de currículo e das teorias curriculares, temos como fundamento teórico norteador os pressupostos de Silva (2007), que dialogam com as contribuições de Coelho, Hora e Rosa (2015) e Rosa (2016), entre outros. Posteriormente, discutimos a relação entre a organização curricular e a ampliação do tempo escolar. Abordamos aspectos fundamentais para a materialização dessa relação, levando em consideração a construção da identidade, a formação e a emancipação dos sujeitos. São eles: tempo, conhecimento e espaço.

Convém pontuar que toda nossa construção se constitui em fundamentação teórica para identificarmos como o currículo e a organização curricular se materializam no tempo escolar ampliado do nosso objeto de pesquisa: o Ginásio Carioca.

2.1- A multiplicidade de concepções na discussão sobre currículo e organização curricular.

Encontramos, nos diversos autores estudados, a ausência de uma hegemonia sobre o que se convencionou chamar de currículo. Entretanto, com base nos pressupostos de Silva (2007), entendemos que:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem e percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (p. 150)

Neste sentido, identificamos que há uma multiplicidade de compreensões no que se refere ao currículo, o que nos remete às teorias¹⁷ que buscam caracterizá-lo: tradicional, crítica e pós-crítica. Cada uma dessas perspectivas possui uma concepção diferenciada de educação e, por conseguinte, um olhar distinto sobre o currículo. Convém destacar, ainda, que estas concepções e esses olhares estão atrelados ao projeto de sociedade almejado em determinado momento político, social e econômico.

Como destaca Lopes e Macedo (2011), percebemos que estas diferenciações se materializam nos processos de “seleção e de organização do conhecimento escolar” (p.29). Essas formas de organização do currículo podem promover a manutenção ou não do *status quo*, pois atuam diretamente sobre as ações de inclusão ou de exclusão, fomentando a humanização ou a coisificação da comunidade escolar.

Neste contexto, percebemos que o currículo se configura como uma arma de luta ideológica, política, econômica e social onde a escola, por meio dele, legitima saberes eleitos, a partir de alguns critérios. Portanto, ao se pensar em currículo, é importante refletir sobre o modo como determinados conhecimentos são escolhidos, organizados e validados, a fim de não se correr o risco de reafirmar uma educação reprodutora de desigualdades. Diante disso, surgem os seguintes questionamentos:

- Por que ensinar determinados componentes curriculares e não outros?
 - Por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem hegemonia cultural?
 - Quais as consequências desta legitimação?
-
- Qual relação existe entre o conhecimento imposto como saber oficial e os interesses da classe dominante?

¹⁷ Nesta perspectiva, Silva (2007) nos instiga a refletir sobre a diferença entre ‘teoria’ e ‘discurso’, entendendo que a teoria se distancia da realidade social e dos processos de construção e de produção; enquanto, por sua vez, o discurso teria um papel ativo e articulador sem se desvincular de sua materialidade. Contudo, muito mais do que abandonar o termo ‘teoria’, o referido autor propõe uma resignificação do termo, uma vez que a noção de teoria incorpora o caráter linguístico de discurso, assim como o de perspectiva.

Nesse sentido, Freire (2005, p.45), um grande crítico da visão de currículo na perspectiva tradicional, enxerga-o como mecânico, formal, limitado e fragmentado em disciplinas, transmitido de maneira linear e autoritária, sem utilizar o conhecimento prévio do aluno. Freire (2005), então, nos brinda com outras importantes questões para repensarmos o currículo:

- Quais conteúdos ensinar?
- A quem ensinar?
- A favor de quê será o ensino?
- De quem, contra quê, contra quem ensina?
- Como ensinar?

A partir dos questionamentos sinalizados, inferimos que o currículo se configura como uma arena de disputa em que diferentes concepções sobre educação, conhecimento e ensino e aprendizagem estão correlacionadas a escolhas que se materializam na organização curricular. Em síntese, percebemos que o currículo é um produto constante de tensões e conflitos baseados na visão social de mundo e nos projetos que se tem em mente acerca da educação e do ideal de sociedade, como destacam Moreira & Tadeu (2013):

O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo é implicado em relação de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (p.14)

Partindo dessa arena de disputa e tendo o currículo enquanto instrumento repleto de significados subentendidos e valores simbólicos de escolhas realizadas, questionamos como se efetiva a organização curricular na educação em tempo integral, uma vez que, com a ampliação da jornada escolar diária, diferentes acordos e concessões que visam construir e ampliar as possibilidades de aprendizagem educativa podem ser potencializados, como podemos observar nas contribuições de Oliveira (2007):

(...) um currículo entendido como processo a ser construído no cotidiano das instituições educacionais, que permita a flexibilidade das ações e atividades sem perder o sentido da unidade na construção do

conhecimento, que produza uma nova dinâmica na organização do tempo do aluno na escola, que amplie as oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipatórias. (p. 8)

Quando a autora associa a ampliação do tempo escolar à ampliação das possibilidades de aprendizagem, possibilita-nos inferir a necessidade de uma organização curricular diferenciada, capaz de perceber, sobretudo, o currículo como uma construção cotidiana e coletiva.

Nessa perspectiva, a organização curricular na educação em tempo integral se configura como um instrumento que possibilita o repensar do tempo, do espaço e da integração entre os diferentes conhecimentos, almejando o desenvolvimento dos alunos em uma ampliação não apenas quantitativa – expressa em horas – mas também qualitativa, de maneira que promova uma formação cidadã e significativa aos educandos.

Gonçalves (2006) acrescenta, na reflexão sobre a organização curricular em relação à ampliação do tempo escolar, que as horas a mais “são oportunidades em que os conteúdos propostos podem ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizado por todos os envolvidos na relação ensino-aprendizagem” (p.132). Tal possibilidade de ressignificação do currículo no cotidiano escolar e de uma maior viabilidade de articulação do mesmo pode ser relacionada com a visão de currículo de Sacristán (2000), em que organização curricular é uma *práxis*, como Oliveira (2007) destaca:

(...) a unidade entre a teoria e prática é condição *sine qua non* para entendermos o currículo como *práxis* a fim de que o seu significado não se resuma a uma atividade teórica que não se materializa ou, em uma atividade prática, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (p.07)

Portanto, inferimos que, ao ampliar o tempo, precisamos também ampliar a ideia de currículo, não mais definindo-o apenas como uma lista de conteúdos a serem explorados e estudados, mas sim como ações cotidianas da escola, que buscam a promoção de uma educação significativa aos alunos. Os estudantes devem ver sentido e associação entre o que foi aprendido por meio dos saberes escolares com os próprios saberes construídos historicamente.

2.2- O que é que tem na “sopa” da organização curricular? Aspectos compositores deste ‘alimento pedagógico’

A partir da reflexão apresentada na seção anterior sobre concepção de currículo e teorias curriculares, pontuamos que é preciso pensar sobre quais elementos irão compor essa ampliação do tempo escolar, de modo que a organização curricular supere a tradicional abordagem de trabalhar apenas com conhecimentos escolares, de modo estanque e fragmentado. Ratificando essa perspectiva, Coelho, Hora e Rosa (2015) destacam que “é preciso pensar igualmente em outros elementos que, compondo a escola, são capazes de dar sentido diferenciado ao que, hoje, se costuma denominar de conhecimento escolar” (COELHO, HORA e ROSA – 2015, p. 163)

Assim elegemos, conforme citado na introdução deste capítulo, elementos correlacionados ao currículo – espaço, conhecimento e tempo – de forma a permitir, no contexto da ampliação da jornada escolar para uma educação em tempo integral, uma releitura do que vem a ser o currículo.

No que concerne ao espaço, entendemos que um ambiente que possibilite múltiplas aquisições de conhecimento e possa ser significativo para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem torna-se um elemento agregador para uma ampliação da qualidade dos estudos.

Diante disso, há a necessidade de pensar o tempo, espaço e os sujeitos envolvidos nessa ampliação do tempo, como destacam as autoras Coelho, Horta e Rosa (2015):

Assim, parece-nos possível afirmar que se constitui organização curricular, para a escola de tempo integral, um conjunto de processos visando articular experiências que se desdobram em torno do conhecimento, mas que incorporam elementos como tempo, espaço, sujeitos e os próprios conhecimentos, materializados em sua condição escolar. São processos que visam responder às seguintes questões preliminares: como integrar? Em quais espaços realizar essa integração? Em que tempos e a partir do trabalho pedagógico de quais sujeitos? (p.160)

A partir disso, recuperamos os conceitos de Cavaliere (2009) de *aluno em tempo integral* e *escola em tempo integral*, explicitados no capítulo anterior, uma vez que, com a ampliação do tempo, o espaço pode estar concentrado na unidade escolar ou ser ampliado para múltiplos ambientes parceiros.

No que diz respeito à perspectiva *de aluno em tempo integral* apresentamos a experiência do Programa Mais Educação (PMEd). Já na perspectiva de *escola em tempo integral*, apresentamos a organização curricular das experiências dos CIEPs e do CERC.

Como já abordado no capítulo anterior, o PMEd é uma estratégia indutora de educação em tempo integral e educação integral proposta pelo governo federal, em colaboração com estados e municípios. Nela, o tempo é ampliado para o aluno e as atividades são propostas em outros espaços parceiros, a fim de promover o desenvolvimento multidimensional do educando e a participação da comunidade em diferentes territórios.

Dessa forma, o tempo integral nessa experiência ocorre fora da escola, envolvendo não apenas professores, mas também monitores - profissionais responsáveis pela execução das oficinas e atendimento dos alunos no tempo escolar expandido. Em relação à organização curricular, o Mais Educação é realizado a partir de oficinas que estão relacionadas aos macrocampos do programa, como podemos verificar por meio do quadro a seguir:

Quadro 06: Macrocampos do Programa Mais Educação

Macrocampos Urbanos	Macrocampos Rurais
<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento Pedagógico (OBRIGATÓRIO); • Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; • Cultura, Artes e Educação Patrimonial; • Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa / Educação Econômica; • Esporte e Lazer; 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento Pedagógico (OBRIGATÓRIO) • Agroecologia • Esporte e lazer • Educação em Direitos Humanos • Iniciação Científica • Cultura, Artes e Educação Patrimonial • Memória e História das Comunidades Tradicionais

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

As oficinas realizadas ocorrem sempre no contra turno e buscavam, segundo o Programa, o desenvolvimento integral do educando para atender diferentes competências e habilidades, não apenas aquelas restritas aos conteúdos tradicionalmente enfocados nas escolas.

Em relação ao tempo reservado a essas atividades diversificadas, como dito anteriormente, há um entendimento do tempo ampliado como formação complementar no horário do contra turno. Logo, há uma separação temporal

entre as atividades propostas na escola e a parte diversificada trazida pelo Programa Mais Educação, o que pode trazer uma hierarquização, tanto por parte dos estudantes, como de todo o corpo docente, em relação a esses dois momentos propostos.

Outra particularidade do programa, criticado por alguns autores como Coelho, Rosa e Hora (2015), é a ampliação do tempo não realizada em toda a rede, tampouco oferecida a todos os alunos de uma mesma escola, não se constituindo, dessa maneira, como uma prática universal.

Em relação à tendência que Cavaliere denomina como *escola em tempo integral*, destacamos primeiramente o Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

O Centro Educacional, idealizado por Anísio Teixeira, como descrito no capítulo anterior, possui sua organização curricular a partir da divisão entre as Escolas-classe e as Escolas-parque, nas quais a prática e habilidades diversas como física, criativa, motora e social são exploradas por meio de oficinas organizadas nos pavilhões frequentados pelos alunos no contra turno.

Dessa forma, percebemos que, em relação aos saberes, Anísio Teixeira propôs uma organização curricular que fosse além do cognitivo e que preparasse o educando para a vida em sociedade, por meio da associação entre a prática e teoria, encarando que tanto as atividades realizadas nas escolas-classe como nas escolas-parque contribuíam para uma formação mais completa dos estudantes envolvidos.

Quanto ao tempo, destaca-se, assim como no Programa Mais Educação, que a ampliação foi organizada a partir da perspectiva de turno e contra turno. Porém, vale observar que o CERC difere do PMEd, porque as atividades daquele são divididas, elaboradas e executadas dentro do espaço escolar e pelos professores da unidade.

Outra experiência classificada como a ampliação do tempo dentro da proposta de escola em tempo integral são os CIEPS. A ampliação do tempo pensada para os CIEPS considera importante que, além do desenvolvimento dos saberes escolares, haja a preocupação com aspectos culturais, de saúde, esportes e lazer. Portanto, faz-se necessária a oferta de atividades de diversas áreas. Nesta perspectiva, percebemos que a organização curricular dos Centros valoriza o cuidado e a integração entre o cognitivo, a saúde e a cultura. Nesse

contexto, Faria (1991) aponta características fundamentais sobre a organização da ampliação do tempo nos CIEPs:

Como se pode perceber, é um proposta de escola pública em tempo integral contendo uma série de atividades, incluindo alimentação, banho e assistência médico odontológica, com o objetivo de priorizar a melhoria da qualidade de ensino, através de uma proposta pedagógica que enfatiza o Estudo Dirigido como forma de elevar o rendimento global dos alunos, favorecendo a integração das atividades físicas no currículo escolar e abrindo espaço para o trabalho de animação cultural¹⁹, procurando integrar a escola à vida comunitária, através da promoção de eventos reunindo alunos, pais, vizinhos, artistas e professores. (p.15).

Em relação ao espaço físico, convém destacar que o CIEP conta com uma arquitetura pensada na promoção de uma educação em tempo integral, uma vez que possui estrutura para atividades diversas, assim como espaços que aproximam a comunidade e sua participação no cotidiano escolar, como a biblioteca aberta ao público.

Assim, podemos dizer que, nos CIEPs, além da ampliação ser realizada de maneira integrada, não havia separação entre turno e contra turno, pois nos diferentes ambientes do espaço escolar eram desenvolvidas várias atividades.

Nesse contexto, observamos que o espaço é mais do que metro quadrado. Ele precisa ser muito bem pensado para acomodar a ampliação do tempo, seja ele dentro ou fora das unidades escolares. Necessita-se de um ambiente inspirador, significativo aos envolvidos no processo de ensinoaprendizagem, onde o educando sinta-se como parte integrante e agente de modificação. Se o espaço escolar ocupará uma grande parte da vida do aluno, que seja um local de experiências construtivas e de grande contribuição na formação do cidadão.

Realizando uma ponte com o nosso objeto de estudo, os Ginásios Cariocas, destacamos que esse Programa é realizado em escolas da prefeitura; dessa maneira, na maioria, o espaço não é modificado para receber

a ampliação do tempo escolar. Algumas unidades escolares realizam parcerias com espaços, entretanto o modelo é centralizado na escola. Vale destacar, ainda, que os Ginásios Experimentais Olímpicos realizam parcerias com as vilas olímpicas para a complementação das atividades esportivas (exceto a unidade Santa Teresa, que possui instalação própria).

Ainda sobre essa relação do Ginásio com o espaço, ressaltamos que em sua proposta há um incentivo para a promoção de salas ambientes, visando a criação de salas ambientadas com trabalhos e instrumentos que ajudem a aprendizagem em determinada área. Tal prática tem como objetivo fazer com que os alunos circulem pela escola, possam ter a referência de onde encontrar o professor e materiais de determinada área de conhecimento.

Outro elemento que merece destaque ao analisarmos o currículo e seu impacto na educação em tempo integral é o conhecimento. A partir disso, surge um questionamento: Qual tipo de conhecimento vale mais? Essa é uma pergunta complexa, uma vez que há inúmeros embates em relação ao que deve ser ensinado. Entra em jogo não apenas o aspecto educacional, mas também o ideológico e político, já que o conhecimento escolhido e legitimado é produto de conflitos de classe, raça, gênero, religião, ideais de sociedade e momentos históricos.

Nesse contexto, vale destacar que entendemos como conhecimento todos os saberes e fazeres inseridos no cotidiano escolar, envolvendo a organização, conteúdos, espaços, atores, ações cotidianas e oportunidades de aprendizagem oferecidas aos sujeitos envolvidos nesse processo. Assim, ao pensarmos em educação em tempo integral, torna-se urgente questionarmos como o conhecimento é trazido e praticado pela escola com a finalidade de emancipar os alunos e oferecer recursos para que esses se tornem participativos em sociedade.

Por essa razão, destacamos os avanços e desafios ocorridos no processo educacional. Se por um lado, a educação tornou-se um direito de todo cidadão, configurando uma grande conquista; por outro, ainda há muito a ser feito, sobretudo, nas classes populares, em que o conhecimento, apesar de acessado, continua muitas vezes vetado aos alunos. A obrigatoriedade do ensino é importante, mas não garante uma educação significativa. Além desse impasse e do seu reflexo na ampliação do tempo escolar, é significativo notar, como destacam Coelho e Maurício (2016) ao se reportarem à noção de escola e conhecimento propostas por Masschelein e Simons (2014), como os avanços pedagógicos e as transformações sociais andam de mãos dadas:

(...) podemos inferir que os pesquisadores belgas, ao defenderem a escola, confirmam a importância dos conhecimentos que essa

instituição apresenta como possível desencadeadora de ações e/ou reflexões capazes de construir outros tantos conhecimentos e, portanto, capazes de fazer avançar – ou, quem sabe, fazer regredir – o mundo e a humanidade. (COELHO e MAURÍCIO, 2016, p.2)

Muito se fala em aproveitar o conhecimento que o aluno traz de sua história de vida. Frequentemente esses conhecimentos denominados de “populares” são confundidos com o senso comum e ganham um status de inferioridade, sendo assim considerados dispensáveis dentro do contexto educacional. Entretanto, partindo da ideia de currículo como uma construção social cotidiana e coletiva, algumas dessas verdades em relação ao saberes dos estudantes e das classes populares devem ser esclarecidas. Com base nas considerações de Lopes (1993), diferenciamos a ideia de saber popular e saber comum:

(...) um saber produzido a partir das práticas sociais de grupos específicos, o saber popular pode ser considerado como um saber cotidiano do ponto de vista desse pequeno grupo, mas não é cotidiano do ponto de vista da sociedade como um todo, como ocorre com o senso comum. (p.18)

Lopes ainda nos traz, a fim de definir o saber comum, a reflexão de Santos (1989):

O senso comum é um “conhecimento” evidente que pensa o que existe tal como existe e cuja função é a de reconciliar a todo custo a consciência comum consigo mesma. É, pois, um pensamento necessariamente conservador e fixista. A ciência, para se constituir, tem de romper com essas evidências e com o 'código de leitura' do real que elas constituem; tem, nas palavras de Sedas Nunes, de inventar um “novo código”—, o que significa que, recusando e contestando o mundo dos 'objetos' do senso comum (ou da ideologia), tem de constituir um novo “universo conceptual”, ou seja: todo um corpo de novos “objetos” e de novas relações entre “objetos”, todo um sistema de novos conceitos e de relações entre conceitos. (SANTOS, 1989, p. 32)

Nesse contexto, inferimos que o senso comum seria algo que independe da classe dominada ou dominante, pois teria um caráter mais “universal”, enquanto verdade e uniformidade. Já o saber popular, por sua vez, seria algo mais múltiplo e diverso, estando presente em diversos grupos, de acordo com suas particularidades.

Percebemos que o saber comum é um conhecimento que o saber científico se propõe a reconstruir, por meio de evidências e estudos. Já o saber popular é o conhecimento adquirido pelos estudantes ao longo de sua trajetória, em diferentes tempos e espaços, conhecimentos esses que devem ser levados

em consideração. Eles precisam ser vistos não como limitação, mas como diálogo entre os múltiplos saberes existentes na escola: não basta apenas partir da realidade do aluno, é necessário ultrapassá-la, para que assim haja a apropriação dos conhecimentos universais e emancipação.

Nessa perspectiva, a cultura popular é considerada uma ameaça que apresenta elementos subjetivos do cotidiano e experiências do aluno e desse modo, é menosprezada e considerada inferior, algo que deve ser combatido com a multiplicidade das vozes, como destacam Giroux & Simon in Moreira & Tadeu (2013):

(...) a escola é um território de luta e a pedagogia é uma forma de política cultural. Em ambos os casos, queremos defender o argumento de que as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia.

Queremos argumentar a favor de uma pedagogia crítica que leve em conta como as transações simbólicas e materiais do cotidiano fornecem a base para se repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes. Não se trata de um apelo a uma ideologia unificadora que sirva de instrumento para a formulação de uma pedagogia crítica; trata-se, sim, de um apelo a uma política da diferença e do fortalecimento do poder, que sirva de base para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica através das vozes e para as vozes daqueles que são quase sempre silenciados. Trata-se de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiência e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo. (p.110)

Desse modo, inferimos que o saber popular não deve ser aniquilado, mas ultrapassado, ressignificado, para que o aluno possa ter a oportunidade de lidar com diferentes saberes, além daqueles a que já possui fácil acesso. Essa ampliação do conhecimento precisa estar sintonizada com as práticas dos estudantes, a fim de que eles possam ver significado no que aprendem e a expansão de seus conhecimentos, como destaca Algebaile (1992):

O repasse de conhecimentos desvinculados das condições práticas do aluno é, em tudo, inócuo. Para que serve um conhecimento que não tem como ser aplicado? Para que serve um saber se, aos olhos do aluno, ele não guarda qualquer relação com sua realidade concreta?" Tal proposição nos parece excessivamente pragmática, podendo levar à limitação dos horizontes do aluno referida no texto. Muitos conhecimentos não podem ser imediatamente aplicados, estão

desvinculados do cotidiano mais próximo do aluno e no entanto são fundamentais para compreensão do mundo que o cerca. Notadamente constata-se isso nas ciências físicas, cujo ensino tem como um dos objetivos primordiais fornecer ao aluno uma linguagem a mais para "ler" o mundo. A relação teoria-prática é fundamental, e deve ser um dos critérios para nortear a escolha dos conteúdos a serem ensinados, mas não pode ser entendida como aplicação apenas ao imediato e circunstancial. (p.13)

Dessa forma, a ampliação deve prezar pelas oportunidades de conhecimento. O tempo pode ser um catalizador para que saberes possam se multiplicar em diferentes linguagens, espaços e ações pedagógicas, colaborando para que o educando perceba o porquê daquilo que aprende, minimizando o que Lahire (2008) denomina de “casos de solidão dos alunos no universo escolar” (p.19), uma vez que não percebem relação entre sua vida e os conhecimentos e relações escolares.

Inferimos, assim, que a construção do conhecimento deve ser realizada de maneira gratificante e construtiva, não como um mero depósito de informações e saberes construído ao longo do processo de transmissão, mas como uma parceria entre as experiências dos alunos, os conhecimentos adquiridos e ressignificados, mais as relações escolares. Além disso, ao se pensar em organização curricular, é necessário que a mesma dialogue com a realidade dos estudantes, apresentando um significado e despertando o interesse do aluno, como destaca Oliveira (2007):

(...) o que percebemos é que os critérios e modos de seleção e organização curricular não buscam dialogar nem com os saberes nem com os desejos e expectativas dos jovens a que se destinam, permanecendo enclausurados nas certezas de uma “ciência” que, em nome das suas supostas objetividade e neutralidade, abdica de se comunicar com o mundo das pessoas. A linguagem e a lógica que a preside na escola também não dialogam com as dos alunos jovens, sejam eles oriundos de classes desfavorecidas ou não. Além disso, na imensa maioria das propostas curriculares, a própria organização e seleção de conteúdos não segue em nenhum momento a complexidade do estar no mundo, da vida cotidiana e das aprendizagens que nela ocorrem. (p.91)

A partir de tais percepções, destacamos que a ampliação não deve privilegiar uma proteção integral, visto que o conhecimento deve ser o pilar dessa educação integral. Só assim o processo educativo pode ter um caráter emancipatório e não apenas assistencialista, como evidenciam Coelho e Mauricio (2016):

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, levam à exclusão. (p.15)

Ainda sobre essa perspectiva, concordamos com Libâneo (2015) quando o autor declara que é preciso romper com a escola do conhecimento para os ricos e a escola do acolhimento social para os pobres. A ampliação do tempo em escolas que se preocupam apenas com “cuidar” e com os “processos de socialização” priva o educando do acesso aos conhecimentos provocando, assim, segundo o autor, “formas de exclusão social dentro da escola, antecipando a exclusão social na sociedade” (p.298). Destacamos, ainda, que o conhecimento possibilita a emancipação e a equidade social, especialmente, em uma sociedade excludente como a brasileira.

Nessa perspectiva, acrescentamos a afirmação das autoras Coelho e Mauricio (2016), para sintetizar a importância da promoção do conhecimento, principalmente, nas classes populares:

É preciso deixar claro que entendemos os conhecimentos universais, historicamente constituídos e veiculados pela escola, como necessários e imprescindíveis à emancipação das classes populares: com eles, essa emancipação não é totalmente garantida; sem eles, estamos levando as crianças dessas classes a uma inclusão excludente, utilizando expressão de Kuenzer (2005). Enfatizamos que os conhecimentos universais incluem também todos os saberes práticos requeridos para a vida em sociedade no século XXI, assim como todas as linguagens expressivas e artísticas que revelam compreensões próprias de fenômenos naturais e sociais. (p.15)

Ainda nessa perspectiva de uma promoção social a partir de uma ampliação significativa ao aluno, apresentamos a cultura como outro elemento que merece destaque, uma vez que a educação não se limita a um processo apenas pedagógico, mas é também social, político e cultural.

Como já dito, anteriormente, o currículo nunca é neutro, pois ele é o resultado de escolhas oriundas de tensões e conflitos sociais. É o produto da seleção feita por grupos em relação ao que é considerado legítimo. Evidenciamos, assim, que o currículo considerado oficial, muitas vezes é centrado em uma cultura dominante. Dessa maneira, ao valorizarmos apenas

uma cultura, há um processo de reprodução de desigualdades sociais e culturais que, em inúmeras ocasiões, é realizado de maneira velada.

Essas desigualdades são enfatizadas com o ideal de produção de um currículo nacional, capaz de estabelecer selos de qualidades e uma estrutura que permite o funcionamento de um sistema nacional de avaliação. Essa ideia de coesão é romântica, pois o currículo é lido de diferentes modos, de acordo com as relações sociais e culturais dos educandos. Ao adotar esse modelo, as condições e contextos em prol de uma unidade educacional são desconsideradas, resultando em antagonismos maiores, como podemos perceber no fragmento a seguir:

Um currículo unificado numa sociedade heterogênea não é receita para “coesão”, e sim para resistência e para novas divisões. Uma vez que ele sempre se baseia em fundamentos culturais próprios, qualificará os educandos não pelo critério de “capacidade”, mas de acordo com a classificação de suas respectivas comunidades culturais segundo os assim considerados “critérios-padrões”. Um currículo que não seja “autoexplicativo”, irônico ou autocrítico sempre causará esse efeito. (APPLE in Moreira & Tadeu, 2013; p.90)

Dessa forma, por meio da busca de uma cultura única aceitável, o currículo oficial acaba por se tornar hegemônico, reafirmando o prolongamento das relações de poder existentes e mantendo as desigualdades socioculturais. Ao invés de priorizar um caráter coeso para a organização curricular, é mais eficiente buscar um caráter plural e democrático, que contemple as diferenças culturais e as relações de poder existentes na sala de aula. Portanto, a verdadeira igualdade é o reconhecimento das diferenças e não o estabelecimento de padrões a serem seguidos, buscando uma homogeneidade. Elucidando esse olhar em relação ao currículo e cultura, Moreira & Tadeu (2013, p.92) afirmam que “o currículo não é veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura”.

Pensar o processo educacional e cultural de uma maneira enriquecedora coletiva e construtiva, com a participação de diferentes classes e grupos na formulação dos conceitos e valores é mais realista, visto que não há como criar um processo educacional, desvinculado da vida e do cotidiano dos estudantes.

Para isso, torna-se necessária uma reflexão do papel da cultura na educação, um novo olhar, sobretudo, para a cultura popular no cotidiano escolar. Não basta apenas apresentar a cultura popular, é preciso aceitá-la

verdadeiramente. Só assim o aluno poderá relacionar seu conhecimento escolar com sua vida, agregando aspectos da própria cultura ao trabalho escolar, com aceitação e aproximação da realidade dos educandos com a realidade escolar, sem discriminação, sem a tornar exótica e transformando-a em um novo caminho a ser viabilizado. Giroux & Simon in Moreira & Tadeu (2013) sublinham a urgência da integração de diferentes vozes durante o processo de ensino-aprendizagem:

(...) professores e alunos precisam encontrar maneiras de evitar que um único discurso se transforme em local de certeza e aprovação. Os professores precisam encontrar meios de criar espaços para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante; ao mesmo tempo, devem desenvolver formas de pedagogia ancoradas em uma sólida ética que denuncie o racismo, o sexismo e a exploração de classes como ideologias e práticas sociais que convulsionam e desvalorizam a vida pública. Essa é uma pedagogia que rejeita a falta de posicionamento e não silencia em nome de seu próprio fervor ou correção ideológica. (p.121)

A partir de toda essa discussão produzida, inferimos que a cultura e o conhecimento precisam ser vistos em suas multiplicidades, priorizando a associação do cotidiano dos alunos com os saberes escolares de maneira significativa e produtiva. Ao se refletir sobre o papel do currículo e possíveis reconstruções para uma educação em tempo integral, em que uma grande diversidade de relações interpessoais se faz mais presente, uma nova janela para compreender o sistema educacional pode ser aberta.

Percebemos, assim, que todos os espaços são propositores de conhecimentos e cabe ao ambiente escolar costurar essa multiplicidade integrando-os, para que assim não haja um distanciamento e desinteresse por parte do aluno em relação aos conhecimentos escolares, por não acharem conexões no que aprende na escola e suas expectativas e vivências. É preciso, dessa maneira, superar a lógica escolar que apresenta sua organização carregada de padrões e valores distintos do seu público, como destaca Oliveira (2007):

A lógica que preside a organização da escola e as propostas de trabalho que ela busca pôr em prática trazem embutidos valores, ideias e concepções de mundo bastante diferentes do público que a frequenta, o que dificulta imensamente ao educando realizar o enredamento daquilo que se diz e se propõe na escola com os saberes

que traz de sua vivência. Com isso, os processos de aprendizagem não se efetivam de acordo com as expectativas, nem de uns, nem de outros. (p.91)

Nesse contexto, inferimos que os conhecimentos escolares são necessários, ou seja, não se defende a exterminação do conhecimento científico, mas sim, que ele seja abordado e selecionado de maneira mais significativa, tornando-o mais coerente e vinculado à vida dos estudantes. Espera-se, sobretudo com a ampliação do tempo, que a escola auxilie no processo de construção de conhecimentos, para que o indivíduo possa se desenvolver multiplamente, ou seja, fisicamente, intelectualmente, moralmente, se emancipando e utilizando, de fato, sua bagagem escolar em sua vida, como destaca Oliveira (2007):

Os objetivos do trabalho pedagógico deixariam de ser apenas os de levar ao aluno alguns conhecimentos escolares clássicos formais e passariam a incorporar as possibilidades dos conteúdos de contribuir para as ações concretas que os alunos devem ser capazes de desenvolver na sua vida cotidiana, tanto para melhorar sua própria qualidade de vida como para associar esta com a vida do conjunto da sociedade. (p.91)

Portanto, considerar a diversidade é essencial para que o conhecimento escolar possua um significado social, voltado, assim, para emancipação na vida, na qual os conhecimentos científicos não ocupam um lugar de abstração e distância, mas sim o de uma ferramenta a ser utilizada em seu cotidiano. Nesse contexto, a organização curricular tem que dialogar com o desejo do público e se tornar significativa em determinada realidade, se preocupando com a complexidade e subjetividade da ciência que por vezes afasta os discentes como destaca Oliveira (2007):

(...) a tendência predominante das propostas curriculares é a da fragmentação do conhecimento, e a da organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares. (p.86)

Ainda nessa perspectiva, ressaltamos que ultrapassar as fronteiras não significa não proporcionar conhecimento aos educandos, mas sim ir além, fazendo com que estudantes e docentes criem suas identidades e novos sentidos em relação aos processos de aprendizagem e ao próprio currículo, como destaca Arroyo (2013):

Práticas docentes que alargam concepções do conhecimento e de direito ao conhecimento na medida em que põem o foco nos educandos e suas vivências, que alargam fronteiras restritivas que não fogem de ensinar os conhecimentos curriculares, mas se sentem forçados a transcendê-los. O avanço da identidade educadora enriquece a identidade docente. Põe outros currículos em disputa. A chegada de outras crianças e adolescentes às salas de aula obriga os professores que têm sensibilidade para vê-los, a criarem novas autoimagens de sua condição docente. Criam outros sentidos para sala de aula. Dessas infâncias e adolescências vêm demandas de outros significados para as escolas e para o próprio currículo e seus ordenamentos e conhecimentos. (p.32)

Convém ressaltar que essas reflexões oferecem subsídios para o aprofundamento do estudo sobre a organização curricular do Ginásio Carioca – lócus de nossa pesquisa, percebendo, assim, como o Ginásio se relaciona com espaço, tempo e conhecimento a partir de sua organização curricular e das vozes dos profissionais envolvidos nessa proposta de educação em tempo integral do Rio de Janeiro.

Capítulo III: Um programa de Educação em Tempo Integral no município do Rio de Janeiro - O Ginásio Carioca

*A toda hora rola uma história
Que é preciso estar atento
A todo instante rola um movimento
Que muda o rumo dos ventos
Quem sabe remar não estranha
Vem chegando à luz de um novo dia
O jeito é criar um outro samba
Sem rasgar a velha fantasia*

(Paulinho da Viola – Resumo dos Ventos)

Nos capítulos anteriores, refletimos acerca da educação em tempo integral e currículo e/ou organização curricular, buscando subsídios para pensarmos a materialização da proposta curricular do Ginásio Carioca, experiência de educação em tempo integral para o segundo segmento do Ensino Fundamental, no município do Rio de Janeiro, foco de nossa pesquisa.

No decorrer deste capítulo, abordamos o histórico da proposta carioca de educação em tempo integral, além de suas características enquanto “modelo educacional”, a organização curricular apresentada nos ordenamentos e

manuais e sua materialização, a partir das vozes dos professores envolvidos nesse processo de construção da proposta do Ginásio Carioca.

3.1 – Do Frevo ao Samba

O Ginásio Carioca, proposta de educação em tempo integral implementada desde 2011 pela Secretaria Municipal de Educação, possui origens na proposta de Educação Integral idealizada no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), que posteriormente foi expandida para outras unidades escolares, até se tornar uma política pública de educação integral desse estado.

O projeto do Ginásio Pernambucano foi iniciado em 2004, a partir do decreto nº 25.596, de 1º de junho de 2003. Vale destacar que a proposta surge a partir de uma parceria entre o público, representado pelo poder estadual, e a iniciativa privada, representada pelo Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE). Em relação a essa parceria, Dutra (2013) discorre:

A criação do CEEGP constituiu-se na primeira parceria públicoprivada na área educacional do estado de Pernambuco, um convênio assinado entre o governo do estado e o Instituto de corresponsabilidade da Educação (ICE), que permitia que o referido instituto coordenasse a seleção de gestores, os componentes das equipes gestoras e professores e, ainda, identificassem onde seriam instalados os novos centros.(p.26)

A partir dessa experiência, inicia-se a trajetória da Educação Integral para o Ensino Médio em Pernambuco servindo, dessa forma, como base para a criação de outros centros experimentais no estado a partir de 2005, e posteriormente, como já destacado, possibilitando um plano piloto para implementação da política pública de Ensino Médio Integral no estado de Pernambuco, vigente desde 2008. Descrevendo esse papel do Ginásio Pernambucano, Dutra (2013) destaca:

Essa experiência permitiu a criação de 20 centros experimentais de ensino, após convênio de parceria entre o governo do estado e outras instituições, sob a coordenação do ICE. Era este o instituto que realizava, até o ano de 2007, a escolha dos municípios nos quais esses centros seriam implantados e coordenava a seleção dos gestores e futuros professores dos centros. (DUTRA, 2013; p.27).

Nesse contexto, como estratégia de governo do estado de Pernambuco entre 2007 e 2010, foram criadas ações a ser desenvolvidas, entre elas, a escolha de dez eixos temáticos estratégicos, elaborados pela Secretaria de Educação, para que houvesse um acompanhamento e monitoramento realizado pela Secretaria de Planejamento e Gestão e pelo governador. Uma dessas temáticas foi a criação do Programa de Educação Integral, com o objetivo de reestruturar o Ensino Médio do estado, proposto na Lei Complementar nº125, de 10 de julho de 2008, como destacamos a seguir:

Art. 1º Fica criado, no âmbito do Poder Executivo, o Programa de Educação Integral, vinculado à Secretaria de Educação, que tem por objetivo o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco.

Parágrafo único. O Programa de Educação Integral será implantado e desenvolvido, em regime integral ou semi-integral, nas Escolas de Referência em Ensino Médio, unidades escolares da Rede pública Estadual de Ensino, conforme estabelecido em Regulamento.
(PERNAMBUCO, 2008)

A partir da criação dessa Lei Complementar, o Programa passa a ser executado em 51 (cinquenta e uma) escolas de referência, sendo 33 (trinta e três) de jornada integral e 18 (dezoito) de jornada semi-integral, implementadas em pólos micro-regionais do estado.

Vale ainda destacar que os docentes das unidades escolares integrais lecionariam o total de 40 horas semanais, distribuídas em cinco dias da semana e os das semi-integrais, 32 horas semanais, distribuídas de acordo com o funcionamento da escola. Em relação ao ingresso dos discentes, o mesmo era realizado apenas no primeiro ano do Ensino Médio, para que, a partir de então, houvesse continuidade dos estudos, dentro da proposta, nos dois anos seguintes de escolaridade.

A partir dos registros, o estado pernambucano considerou que sua proposta de ampliação do tempo propõe possibilidades de atrelar o currículo com o mundo do trabalho e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, promovendo dessa maneira uma formação integral para a vida dos estudantes do Ensino Médio. Além disso, o estado considera a educação integral como uma

estratégia na busca por melhoria nos índices do IDEB¹⁸, visto que Pernambuco obteve um dos piores indicadores no ano de 2007. Nesse contexto, essa proposta, denominada de Educação Integral pelo estado de Pernambuco, ainda propõe a criação de duas modalidades de centros educacionais: As Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e as Escolas Técnicas Estaduais (ETEs). As EREMs, implementadas com a Lei complementar 125 já citada, totalizavam 51 (cinquenta e uma) unidades no ano de criação, sendo 20 (vinte) delas antigos Centros de Referência criados a partir do Ginásio Pernambucano.

Com a Lei, as unidades pertencentes à proposta passaram a possuir alguns diferenciais, além da principal mudança, a ampliação da carga horária. São elas: (i) mudanças na infraestrutura das escolas, podendo oferecer 12, 15 ou 18 salas de aula, cinco laboratórios (Física, Química, Biologia, Informática e Línguas), refeitório, biblioteca e quadra coberta; (ii) composição da equipe escolar, na qual o professor passaria a ser de tempo integral na instituição; (iii)

acréscimo de profissionais como um gestor, um educador de apoio, uma secretária e uma coordenadora de biblioteca, além da criação de cargos de apoio à gestão, sendo dois coordenadores de laboratório, um coordenador administrativo e um coordenador socioeducacional; (iv) papel diferenciado da equipe gestora, que promoveria formações específicas, participaria ativamente na elaboração do Projeto Político Pedagógico, acompanharia os resultados e avaliações, desenvolveria uma filosofia da educação interdimensional; e, por fim, (v) profissionais pertencentes ao quadro docente das EREMs, que passam a receber gratificações de 199% do valor do salário base (escolas integrais) ou 159% (escolas semi-integrais). (Dutra, 2013. p.32)

O outro modelo de Educação Integral, as ETEs, é a proposta que une a formação geral com a formação profissional. Elas funcionam com matrícula única, organizadas em três anos de escolaridade, nos quais alunos e professores estão em tempo integral. Em relação ao seu funcionamento, concepções e orientações são similares às escolas de referência, apenas sua equipe gestora possui um diferencial, sendo formada também por um coordenador de cada

¹⁸ Indicador de qualidade da educação pública nacional diagnosticando e avaliando a evolução dos estados. Para seu cálculo são usados exames de disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

curso e um coordenador que intermedia a relação escola e empresa, com o objetivo de inserir o jovem no mercado de trabalho.

Dessa forma, percebe-se que a experiência denominada de Educação Integral em Pernambuco iniciou-se com o Ginásio Pernambucano – em uma parceria do público e privado - até culminar na criação de uma política pública que atendesse a demanda dos jovens do Ensino Médio, como descreve Dutra (2013):

O governo pernambucano criou em 2008, o Programa de Educação Integral, a partir da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, dando início à Política Pública para essa etapa do ensino (PERNAMBUCO, 2008). A decisão de transformar o referido programa, até então experimental, em Política Pública, está alinhada à meta proposta pelo governo do estado de melhoria da qualidade do ensino e reestruturação do Ensino Médio. (DUTRA, 2013; p.61)

A partir dessa experiência e desse contexto educacional pernambucano, surge o Ginásio Experimental Carioca (GEC), baseado em princípios do modelo de Pernambuco; entretanto adaptado, sobretudo, porque no Rio de Janeiro, a proposta é realizada para o Ensino Fundamental.

O programa Ginásio Experimental Carioca, posteriormente denominado Ginásio Carioca (GC), segundo a Secretaria Municipal de Educação, surge a partir da necessidade de se pensar em uma escola que atenda aos anseios dos adolescentes, levando em consideração que nesta faixa etária há muitos problemas com relação ao cotidiano escolar e aos processos de aprendizagem nos quais os estudantes estão inseridos. Ele foi apresentado em 2010, pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com a perspectiva de que:

(...) os alunos alcançassem a excelência acadêmica visando sua autonomia e participação na sociedade, além de estimular a descoberta dos sonhos, para que os mesmos incentivassem o investimento na construção e vivência do projeto de vida dos adolescentes. (RIO DE JANEIRO, s/d)

Dessa forma, o GEC, a partir da proposta apresentada pelo município, surge para atender a demanda juvenil do município do Rio de Janeiro, como estratégia para a diminuição da evasão escolar, visando contemplar as demandas da sociedade do século XXI por meio de uma ação política de educação em tempo integral. Destacamos, ainda, que o Programa propõe como ideal a formação de um jovem autônomo, solidário e competente, que valorize o seu projeto de vida como mola propulsora do desenvolvimento acadêmico, crítico

e social, como é destacado em documentos descritivos da SME. (RIO DE JANEIRO, s/d)

Portanto, como justificativa para a implementação do Ginásio Carioca, a SME apresenta que o Programa é uma busca para vencer grandes desafios educacionais do município, como o baixo indicador de aprendizagem; falta de perspectiva de ‘projeto de vida’ e alto índice de abandono. (RIO DE JANEIRO, s/d)

Dentro da proposta do Programa, foram desenvolvidos Ginásios para determinadas linguagens, os denominados Ginásios Vocacionados, a saber: Ginásio de Artes Plásticas (GEA); Ginásio de Música ou Ginásio do Samba (GES); Ginásio de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE) e Ginásio Olímpico (GEO), explorando, respectivamente, as linguagens das artes, música, tecnologia educacional e esporte como podemos visualizar no quadro a seguir:

Quadro 07: Ginásios Vocacionados

Ginásio Experimental Carioca	Unidade Escolar	Linguagem	Local	Ano
Ginásio de Artes Plásticas (GEA)	E.M Vicente Licínio Cardoso	Artes	Praça Mauá	2013
Ginásio de Música ou Ginásio do Samba (GES)	E.M Chile	Música	Olaria	2013
Ginásio de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE)	E.M André Urarini	Tecnologias educacionais	Rocinha	2012
Ginásio Olímpico (GEO)	E.M Juan Antônio Samaranch	Esporte	Santa Teresa	2012
Ginásio Olímpico (GEO)	E.M Felix Mieli Venerando	Esporte	Caju	2013
Ginásio Olímpico (GEO)	E.M Dr. Sócrates	Esporte	Pedra de Guaratiba	2013
Ginásio Olímpico (GEO)	E.M Nelson Prudêncio	Esporte	Ilha do Governador	2016

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Em relação aos ordenamentos que sustentam a criação e implementação dos Ginásios Cariocas, primeiramente destacamos o Decreto nº 32672, de 18 de agosto de 2010, que propõe a criação da proposta de Educação em Tempo Integral, como podemos observar nos Art. 4º e 5º, destacados a seguir:

Art. 4º- A formulação, o planejamento, a execução e o acompanhamento do conjunto de ações a que se refere o art. 7º, serão direcionados para atender, inicialmente e em caráter experimental, as turmas do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental de dez unidades escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino, conforme relação constante do Anexo Único deste Decreto, que serão denominados Ginásios Experimentais Cariocas.

Art. 5º- O Ginásio Experimental Carioca será uma instância dinamizadora e irradiadora em educação para o 2º segmento, com objetivo de perseguir a excelência acadêmica, um ensino mais adequado a adolescentes e promover educação para valores. (RIO DE JANEIRO, 2010)

Entretanto, a consolidação do Programa ocorreu por meio do Decreto nº 33649, de 11 de abril de 2011. Nesse mesmo ano, dez unidades escolares – uma em cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE), listadas no **quadro 08**, tornaram-se Ginásios Experimentais Cariocas, como foi chamado, inicialmente, o Ginásio Carioca. Vale destacar que essas 10 primeiras unidades que passaram a ser GECs, funcionavam em horário parcial até sua adesão à proposta de educação em tempo integral:

QUADRO 08: Lista das escolas transformadas em Ginásio Experimental Carioca

CRE	Unidade Escolar	Bairro
1ª	Escola Municipal Rivádavia Corrêa	Centro
2ª	Escola Municipal Orsina da Fonseca	Tijuca
3ª	Escola Municipal Bolívar	Engenho de Dentro
4ª	Escola Municipal Anísio Teixeira	Ilha do Governador
5ª	Escola Municipal Mário Paulo de Brito	Irajá
6ª	Escola Municipal Coelho Neto	Ricardo de Albuquerque
7ª	Escola Municipal Governador Carlos Lacerda	Taquara
8ª	Escola Municipal Nicarágua	Realengo
9ª	Escola Municipal Von Martius	Campo Grande
10ª	Escola Municipal Princesa Isabel	Santa Cruz

Fonte: Elaborada pela autora, 2016

Desse modo, em 2011, com o ideário da implementação dessa experiência de educação em tempo integral no Rio de Janeiro, houve o acompanhamento e formação dos gestores e da equipe pedagógica das 10 primeiras unidades que receberam o projeto, por meio de parceria entre do Governo do estado de Pernambuco, o ICE e a equipe da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Até o ano de 2014, os alunos que estudavam nos Ginásios eram oriundos de matrícula online; entretanto, até o referido ano, não era permitida a matrícula de estudantes com distorção idade-série, algo que foi alterado e atualmente, qualquer estudante que se matricule pelo sistema consegue estudar no GC. Situação semelhante aconteceu com os professores: antes eram lotados nas unidades pertencentes ao programa por meio de requisição, após passarem por uma banca e por uma apresentação do modelo do Ginásio; atualmente, o processo de lotação já não segue essa orientação.

Seguindo sua trajetória histórica, o Programa, no ano de 2014, perde o caráter experimental, passando, por sua vez a ser denominado de Ginásio Carioca (GC) e fazendo parte, de fato, das ações políticas de educação em tempo integral da prefeitura do Rio de Janeiro, como podemos observar no Decreto nº 38954, de 17 de julho de 2014:

CONSIDERANDO a evolução dos resultados do IDEB a partir de 2009, nas unidades experimentais;

CONSIDERANDO a necessidade de assegurar a igualdade de oportunidades educacionais aos alunos da rede municipal de ensino, respeitando suas diferenças.

DECRETA:

Art.1º- As unidades escolares que vinham sendo assistidas pelos Programas Ginásio Experimental Carioca e Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico passam a seguir o mesmo funcionamento das demais escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, respeitadas, entretanto, suas características.

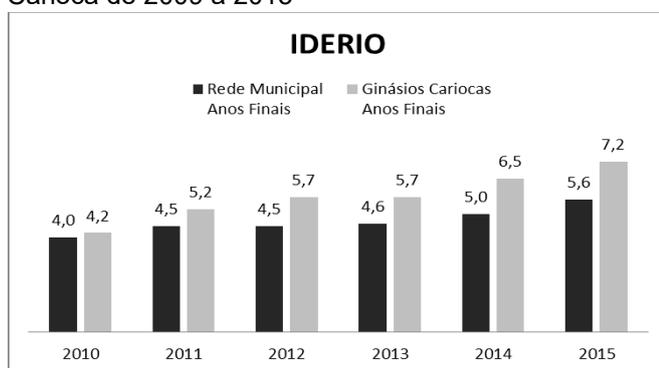
Art.2º- Em face do contido no art. 1º deste Decreto, a Secretaria Municipal de Educação – SME regulamentará o funcionamento das unidades escolares que hoje atuam com foco nas artes, esportes e novas tecnologias. (RIO DE JANEIRO, 2014)

Em relação ao caráter experimental, este passa a ser descartado, como observamos no decreto supracitado, após a avaliação dos resultados das unidades escolares que receberam o Programa no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e no Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDERIO) pela Secretaria Municipal de Educação.

A partir dessa análise, foi constatado que o projeto já apresentava significativas mudanças na realidade de suas escolas e, com isso, já se concretizava como uma ação pública municipal de educação em tempo integral.

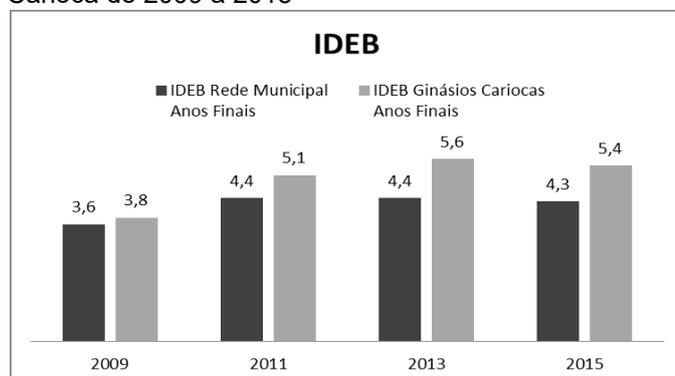
A fim de confirmar essas evidências em relação ao resultado, apresentamos, a seguir, um gráfico comparativo do IDERIO e IDEB de 2009 a 2015 das escolas transformadas em Ginásio Carioca, em relação à rede, para que assim possamos verificar as alterações no rendimento, após a implementação do programa e, conseqüentemente, da ampliação do tempo:

Ilustração 01: Gráfico comparativo do IDERIO das escolas transformadas em Ginásio Carioca de 2009 a 2015



Fonte: SMERJ

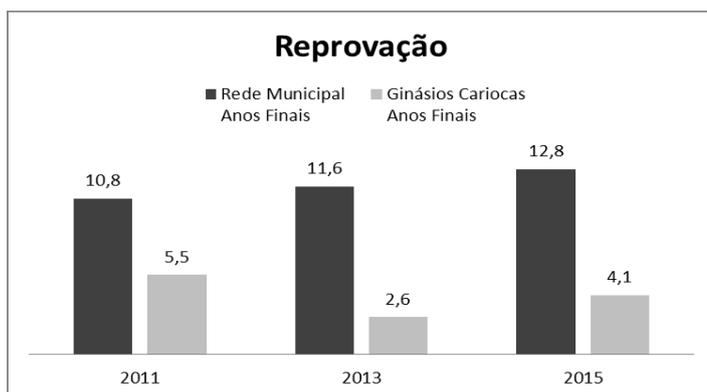
Ilustração 02: Gráfico comparativo do IDEB das escolas transformadas em Ginásio Carioca de 2009 a 2015



Fonte: SMERJ

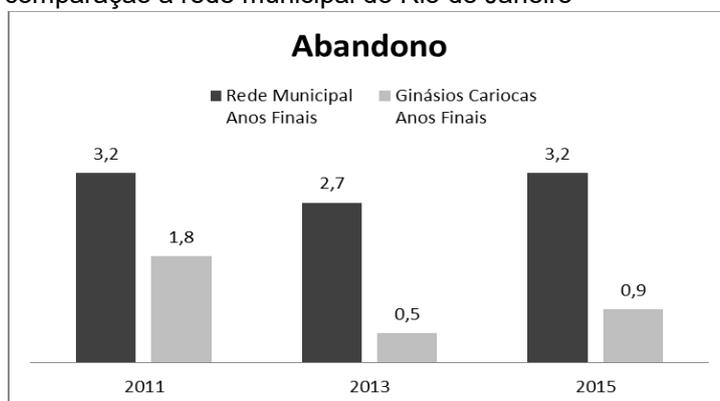
A fim de reafirmar os avanços dessa proposta de educação em tempo integral, a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro ainda disponibiliza os gráficos dos indicadores de abandono e reprovação, como podemos observar a seguir:

Ilustração 03: Gráfico relacionando o índice de reprovação dos Ginásios Cariocas em comparação a rede municipal do Rio de Janeiro



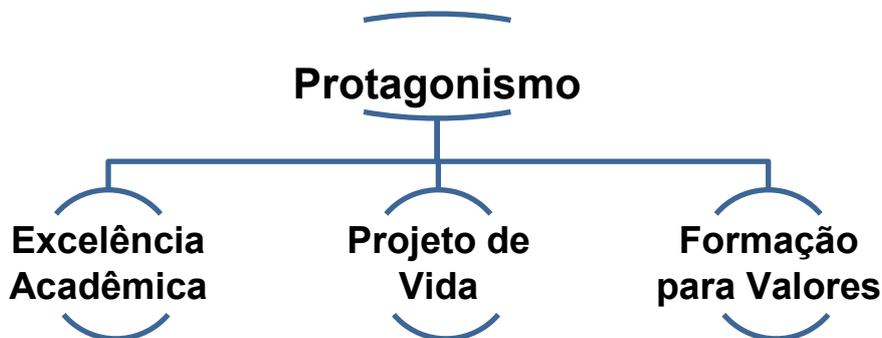
Fonte: SMERJ

Ilustração 04: Gráfico relacionando o índice de abandono dos Ginásios Cariocas em comparação a rede municipal do Rio de Janeiro



Fonte: SMERJ

No ano de 2016, os GCs totalizavam 38 unidades, com a pretensão de aumento para 101 unidades em 2017, funcionando dentro de uma matriz curricular específica e com o tempo organizado de acordo com a sua proposta, sendo deste quantitativo, sete vocacionados - quatro Ginásios Olímpicos, um Ginásio de Artes, um Ginásio de Novas Tecnologias e um Ginásio do Samba. Vale destacar que essas 38 unidades adotam como eixo o Protagonismo Juvenil, com o tripé *Excelência Acadêmica, Projeto de Vida e Educação para Valores*:



Portanto, como já sinalizado anteriormente, dentro dessa perspectiva de educação, se almeja, como princípios do Ginásio, segundo a SME, a promoção de jovens autônomos, solidários e competentes. Além disso, sua proposta pedagógica é baseada nos quatros pilares da educação defendidos e apresentados por Jacques Delors: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*, que são desenvolvidos, sobretudo, em sua organização curricular, ideais esses trazidos da herança pernambucana que também os utilizava, assim como os princípios do protagonismo juvenil e projeto de vida baseados em Antônio Carlos Gomes da Costa, como aprofundamos na seção a seguir.

3.2 Ingredientes da Sopa do Ginásio Carioca: A Proposta e sua Organização Curricular

A partir do exposto na seção anterior, percebe-se que o Ginásio Carioca apresenta uma proposta de educação em tempo integral com inovações, mas também dialoga com projetos implementados no decorrer da trajetória histórica do tempo integral do Rio de Janeiro, alguns expostos ao longo desta dissertação, e ainda com o “modelo do Ginásio Pernambucano”.

Segundo o material de sistematização que descreve o “modelo dos GCs”, as suas ações pedagógicas são fundadas em três eixos: a *excelência acadêmica*, a *formação para valores* e o *projeto de vida*, os quais se relacionam e são repassados às atividades pedagógicas. Nesse contexto, destacamos que este Programa orienta-se por um conjunto de princípios educativos, encarados como suas diretrizes, categorizadas em quatro dimensões. São elas: *Gestão, Estrutura Acadêmica, Parte diversificada com foco no Projeto de Vida e Boas Práticas* (essa como práticas complementares, mas não obrigatórias em sua estrutura), como ilustra o quadro a seguir:

Ilustração 05: Diretrizes do Ginásio Carioca

Gestão

- ✓ Sistema de Gestão Ginásio Carioca
- ✓ Indicadores Ginásio Carioca

Estrutura Acadêmica

- ✓ Horário Integral
- ✓ Matriz Curricular Integrada com a parte diversificada
- ✓ Protagonismo como Eixo do Projeto Político Pedagógico
- ✓ Equipe Gestora atualizada no Modelo Pedagógico do Ginásio Carioca
- ✓ Professores atualizados no Modelo Pedagógico do Ginásio Carioca
- ✓ Professores em tempo integral
- ✓ Pedagogia da Presença
- ✓ Turmas do 7º ao 9º Ano
- ✓ Língua Portuguesa e Matemática: seis tempos semanais
- ✓ Educação Física: três tempos semanais
- ✓ Acolhimento
- ✓ Nivelamento
- ✓ Disponibilidade de três refeições diárias
- ✓ Práticas de acompanhamento e avaliações de aprendizagem
- ✓ Práticas circulares de leitura (Prática de Sala de Leitura)
- ✓ Guia de Aprendizagem

Parte Diversificada com foco no Proj. de Vida

- ✓ Projeto de Vida
- ✓ Eletivas
- ✓ Estudo Dirigido
- ✓ Protagonismo Juvenil (Práticas e Vivências)

Boas Práticas

- ✓ Tutoria/Monitoria
- ✓ Salas Ambientes
- ✓ Polivalência nas Áreas de Exatas e Humanas

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2016- *Material Sistematizado Ginásio Carioca*.

Detalhando essas diretrizes e relacionando-as aos documentos existentes sobre a proposta, percebemos que quanto à categoria **gestão**, desde a proposta pernambucana, visa-se uma formação diferenciada aos gestores, uma vez que eles são os grandes “maestros” das escolas.

Na proposta do Ginásio Carioca, esse diferencial quanto à formação desses profissionais foi mantido, uma vez que não há um concurso ou contratação para a função de gestor, pois eles são eleitos pela comunidade escolar, sendo, dessa forma, professores que não possuem um conhecimento específico direcionado à área de gestão. Com isso, a formação propõe um processo de acompanhamento da gestão e de seus resultados, além do monitoramento de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, o programa apresenta um Modelo de Gestão em que a escola realiza o diagnóstico da sua situação e elabora estratégias para garantir o alcance das suas metas e do trinômio de formação do aluno competente, autônomo e solidário. (RIO DE JANEIRO, 2014).

Ainda sobre a perspectiva da gestão, a proposta do GC propõe a criação de indicadores específicos, que possuam o objetivo de acompanhar e avaliar as dimensões *competência, autonomia e solidariedade*. Dessa forma, um diagnóstico é realizado a partir dos indicadores, para que sejam traçadas as metas da escola, orientando as estratégias e os planos de ação.

Em relação à categoria **estrutura acadêmica**, ela se organiza a partir da concepção de horário integral, funcionando até 2014, das 08h00min às 16h00min para alunos e os professores e a partir de 2015, das 7h30 às 14h30, somando 35 horas semanais para alunos e das 7h30 às 15h30, somando 40 horas semanais para professores. Tal organização, segundo a proposta, é relevante e interfere na formação do trinômio *Aluno Competente, Autônomo e Solidário*, uma vez que com a permanência por mais tempo do discente na unidade escolar, ele passa a usufruir de maiores oportunidades de aprendizagem que poderão influenciar no seu desempenho acadêmico e na sua formação.

A partir disso, torna-se possível um maior vínculo entre os alunos, entre os alunos e os professores e toda a comunidade escolar, enfatizando um dos fatores destacados como diferenciais da proposta - a **pedagogia da presença**, assim formulada nos Documentos do GC:

Além da presença física de gestores, funcionários, professores e alunos em tempo integral na escola, a **Pedagogia da Presença** pressupõe que, entre eles, haja uma relação de reciprocidade, troca e construção contínua. A Pedagogia da Presença amplia e qualifica as relações entre os adultos e os alunos, pois aqueles que trabalham na escola são exemplo, fonte de inspiração e referência na passagem do mundo adolescente para o mundo adulto. **É um princípio educativo que deve estar presente nas ações de toda a equipe escolar, através de atitudes participativas, ultrapassando as fronteiras da sala de aula.**

(**Grifos nossos** - Material sistematizado, caderno Diretrizes Gerais do Modelo Pedagógico do Ginásio Carioca, 2016 p.10)

O tempo integral dos Ginásios Cariocas, como descrito anteriormente, é estruturado de maneira distinta de outras escolas da rede. Ele está organizado a partir de uma matriz curricular integrada, em que as disciplinas do núcleo comum e a parte diversificada se complementam e estão mescladas dentro do horário das unidades escolares. Dessa forma, encaram-se todos os componentes curriculares como integrantes da grade horária e relevantes para a formação

desejada do aluno, facilitando uma maior integração entre as áreas, disciplinas e conhecimentos.

A proposta destaca o Protagonismo como eixo do projeto político pedagógico, trabalhado transversalmente por todas as disciplinas.

A partir das definições propostas por Antônio Carlos Gomes da Costa (1998), o jovem é considerado o centro da prática educativa; portanto, o aluno é o ator principal e ao mesmo tempo o sujeito da ação. Dessa forma, a ideia é que o protagonismo juvenil possa estimular a participação social dos jovens, como o fragmento a seguir descreve:

(...) segundo o educador Costa, o protagonismo juvenil contribui para a formação de pessoas mais autônomas e comprometidas socialmente, com valores de solidariedade e respeito mais incorporados, o que contribui para uma proposta de transformação social. **Desse modo, o protagonismo juvenil desenvolve a autonomia e leva o aluno a se tornar autor de sua história, além de um cidadão consciente. O Protagonismo provoca a responsabilização pelos próprios atos, a corresponsabilidade e a proatividade.**

(**Grifos nossos** - Material sistematizado, caderno Diretrizes Gerais do Modelo Pedagógico do Ginásio Carioca, 2016 p. 08)

Em relação aos professores destacamos, a partir das diretrizes, aspectos que caracterizam os docentes do Ginásio. Um desses aspectos é a permanência desse profissional durante 40 horas na unidade escolar, o que possibilita constantes trocas com colegas e com alunos. Vale destacar que a partir disso, torna-se possível também a formação continuada, sobretudo, pela presença, na instituição, do horário de planejamento coletivo diário e momentos de formação continuada (desde 2015), realizados no final do horário (14h30min às 15h30min).

A maior permanência do professor na escola propicia o estreitamento dos laços com os alunos, permitindo que ele possa acompanhar mais de perto e atentamente a evolução dos alunos e trabalhar para seu desenvolvimento.

O professor possui um tempo de planejamento e formação estruturado o que influencia na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A Direção passa mais tempo junto com os professores permitindo mais possibilidades de planejamento em conjunto. Deste modo há um envolvimento e estreitamento da relação dos professores com os alunos e com os demais integrantes do corpo docente e com toda a equipe, o que facilita a produção de um trabalho integrado na unidade escolar.

(Material sistematizado, caderno Diretrizes Gerais do Modelo Pedagógico do Ginásio Carioca, 2016 p.10)

Dessa maneira, mais uma vez é realçado um elemento na organização do modelo que busca garantir a **pedagogia da presença** como um elemento das diretrizes do Ginásio.

Antes da apresentação da organização dos segmentos escolares do Ginásio, é necessário apresentar a reestruturação da rede municipal carioca. Quanto a essa reorganização ela se apresenta, segundo a Resolução SME N.º 1427, de 24 de outubro de 2016, da seguinte forma:

- Art. 1º Organizar as escolas do Sistema Público Municipal de Ensino em:
- I – Educação Infantil, com as modalidades Creche e Pré-escola;
 - II – Ensino Fundamental;
 - III – Educação de Jovens e Adultos;
 - IV – Educação Especial, com Classes Especiais, Escolas Especiais, Classes Hospitalares, Atendimento Domiciliar e Salas de Recursos.
- (RIO DE JANEIRO, 2016)

Dentro dessa divisão, o Ensino Fundamental divide-se em Primário Carioca e Ginásio Carioca, entendendo-se como Primário Carioca a denominação ao atendimento dos primeiros seis anos do Ensino Fundamental (1º ao 6º ano), podendo ser ele parcial, (4 quatro horas e 30 trinta minutos de trabalho escolar), divididos em 5 (cinco) tempos diários de 50 (cinquenta) minutos de aula e 20 (vinte) minutos destinados a recreio e refeição; ou turno único, realizado em 7 (sete) horas de trabalho escolar, sendo 7 (sete) tempos diários de 50 (cinquenta) minutos de aula e 70 minutos destinados a recreio e refeições, como observa-se nos quadros a seguir, que detalham a organização curricular desse segmento escolar, nas duas modalidades (parcial e integral):

Quadro 09: Matriz Curricular do Primário em Tempo Parcial

MATRIZ CURRICULAR DO PRIMÁRIO EM TEMPO PARCIAL								
	DISCIPLINASIANO	1º	2º	3º	4º	5º	6º Exp.	6º Reg.
Base Nacional	Língua Portuguesa							5
	Matemática							5
	Ciências	20	20	20	19	19	19	3
	Geografia							3
	História							3
	Arte (Artes Visuais, Música ou Teatro)	1	1	1	1	1	2	2
	Educação Física	2	2	2	2	2	2	2
	Língua Estrangeira: Inglês	1	1	1	2	2	2	2
	Sala de Leitura	1	1	1	1	1	+	
	Estudo Dirigido	+	+	+	+	+	+	

Diversificada Parte	Eletivas							
	Projeto de Vida						+	
	Ensino Religioso							
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS		25						
Contraturno	Reforço Escolar	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
	Outros Componentes	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2016 ; Resolução SME N.º 1427, de 24 de outubro de 2016

Quadro 10: Matriz Curricular do Primário em Turno Único

MATRIZ CURRICULAR DO PRIMÁRIO EM TURNO ÚNICO								
	DISCIPLINAS\ANO	1º	2º	3º	4º	5º	6º Exp.	6º Reg.
Base Nacional	Língua Portuguesa							6
	Matemática				26			6
	Ciências	28	28	28		26	28	4
	Geografia							3
	História							3
	Arte (Artes Visuais, Música ou Teatro)	2	2	2	2	2	2	2
	Educação Física	3	3	3	3	3	3	3
Diversificada Parte	Língua Estrangeira: Inglês	1	1	1	2	2	2	2
	Sala de Leitura	1	1	1	1	1	+	
	Estudo Dirigido	+	+	+	+	+	+	2
	Eletivas							2
	Projeto de Vida						+	2
	Ensino Religioso				1	1		
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS		35	35	35	35	35	35	35
Contraturno	Reforço Escolar	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
	Outros Componentes	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2016 ; Resolução SME N.º 1427, de 24 de outubro de 2016 **Legenda:**
+ = incluído nos tempos do professor generalista ou professor regente com a turma; **(+)** = atividades realizadas por parceiros, estagiários ou voluntários.

Em relação ao Ginásio, ele engloba os três últimos anos do Ensino Fundamental (7º ao 9º), seguindo a mesma divisão do Primário, no que se refere a turno parcial e turno integral. Vale destacar que, no decorrer dessa pesquisa, focamos no Ginásio Carioca de Turno Único, que além da ampliação do horário, segue a proposta advinda do Ginásio Pernambucano, passando pelo Ginásio Experimental Carioca e se concretizando como uma ação política denominada Ginásio Carioca:

Quadro 11: Matriz Curricular do Ginásio Carioca em Tempo Parcial

MATRIZ CURRICULAR DO GINÁSIO EM TEMPO PARCIAL				
	DISCIPLINAS\ANO	7º	8º	9º

Base Nacional	Língua Portuguesa	5	5	5
	Matemática	5	5	5
	Ciências	3	3	3
	Geografia	3	3	3
	História	3	3	3
	Arte (Artes Visuais, Música ou Teatro)	2	2	2
	Educação Física	2	2	2
Diversificada Parte	Língua Estrangeira: Inglês	2	2	2
	Sala de Leitura	+	+	+
	Estudo Dirigido			
	Eletivas			
	Projeto de Vida			
	Ensino Religioso			
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS		25	25	25
Contra-turno	Reforço Escolar	(+)	(+)	(+)
	Outros Componentes	(+)	(+)	(+)

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2016 ; Resolução SME N.º 1427, de 24 de outubro de 2016 - **Grifos nossos**

Quadro 12: Matriz Curricular do Ginásio Carioca Turno Único

MATRIZ CURRICULAR DO GINÁSIO EM TURNO ÚNICO				
	DISCIPLINAS/ANO	7º	8º	9º
Base Nacional	Língua Portuguesa	6	6	6
	Matemática	6	6	6
	Ciências	4	4	4
	Geografia	3	3	3
	História	3	3	3
	Arte (Artes Visuais, Música ou Teatro)	2	2	2
	Educação Física	3	3	3
Diversificada Parte	Língua Estrangeira: Inglês	2	2	2
	Sala de Leitura	+	+	+
	Estudo Dirigido	2	2	2
	Eletivas	2	2	2
	Projeto de Vida	2	2	2
	Ensino Religioso			
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS		35	35	35

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2016 ; Resolução SME N.º 1427, de 24 de outubro de 2016 - **Grifo nosso**

A partir dos quadros expostos, percebemos uma alteração em relação aos tempos das disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, Matemática e Educação Física. De acordo com os documentos, o aumento na carga horária dessas disciplinas confere:

Uma contribuição para que os alunos tenham uma formação mais sólida e maior vivência nessas disciplinas que são instrumentais e que contribuem para o aprendizado das demais disciplinas escolares e para a formação plena do aluno.

(Material Sistematizado, SME, 2016, Caderno das Diretrizes do Ginásio Carioca, p.11)

Esse material ainda reforça que, quanto ao acréscimo na carga horária de Educação Física, esta possibilita:

(...) o trabalho com valores, saúde física, mental e desporto. Permite o desenvolvimento da consciência corporal e de hábitos saudáveis” gerando consequências benéficas para a formação integral do aluno. (Material Sistematizado, SME, 2016, Caderno das Diretrizes do Ginásio Carioca, p.12).

Ainda em relação à estrutura acadêmica, vale destacar as ações do acolhimento e do nivelamento. O acolhimento ocorre na semana inicial de aula, com o objetivo de receber os alunos que estão ingressando na escola. Essa recepção é organizada por estudantes mais antigos da unidade escolar e exdiscentes. Segundo a Secretaria Municipal de Educação o acolhimento é:

(...) uma oportunidade para que os alunos vivenciem um momento prazeroso, onde o ambiente da escola expressa o momento especial da chegada dos novos alunos.

É um momento propício para os alunos do 8º e 9º anos experimentarem na prática o Protagonismo Juvenil, por serem os responsáveis por receber os alunos do 7º ano. Estes são acolhidos e familiarizados com a nova escola e realizam a primeira etapa da construção do seu Projeto de Vida.

O acolhimento é um momento que envolve toda a comunidade escolar e provoca uma mudança de paradigma, pois os alunos vivenciam o “papel” dos professores e dos demais profissionais que atuam na escola, conduzindo as atividades e dinâmicas propostas para o primeiro dia letivo, servindo de exemplo e inspiração para os novos alunos. Comprova para a equipe escolar a possibilidade do protagonismo juvenil, pois todos observam a autonomia e liderança dos alunos ao conduzirem as atividades planejadas para o acolhimento.

(Material Sistematizado, SME, 2016, Caderno das Diretrizes do Ginásio Carioca, p.12)

Já o nivelamento tem, como proposta, uma prova diagnóstica que aborda as disciplinas de Português e Matemática aplicada aos alunos. O resultado dessa avaliação serve como caminho para que se pense em estratégias de recuperação e de garantia da aprendizagem. Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação define como nivelamento:

(...) o momento onde as estratégias traçadas a partir do resultado da prova diagnóstica são colocadas em prática. É importante que o Nivelamento seja monitorado para avaliar se está alcançando os resultados previstos.

A prova diagnóstica contribui levando professores e alunos a identificarem quais conteúdos estão defasados e o que precisa ser resgatado para a evolução do aprendizado no ano de escolaridade em que os alunos se encontram.

O diagnóstico possibilita a elaboração de estratégias para a recuperação dos conteúdos, o que ocorre no Nivelamento, permitindo que os alunos possam avançar com mais qualidade. De forma geral, auxilia o aluno para que se torne consciente do seu processo de aprendizagem, e que compreenda a importância da troca de conhecimentos a partir das estratégias de monitoria que contribuem para que se torne autônomo, participativo e solidário com os colegas. Essa diretriz influencia diretamente a dimensão competência, tendo impacto na excelência acadêmica.

(Material Sistematizado, SME, 2016, Caderno das Diretrizes do Ginásio Carioca, p.13)

Por fim, em relação à **dimensão acadêmica**, vale destacar a promoção dos **Guias de Aprendizagem**. Tal ação consiste, segundo os documentos, em um plano de ação semanal ou quinzenal de cada disciplina, preparado pelos docentes, que fica afixado nas salas de aula, com o objetivo de fomentar e oportunizar que os alunos estejam orientados e assim, acompanhem as atividades e conteúdos a serem desenvolvidos no período. Esse documento - o guia - é apresentado como um elemento de promoção direta da autonomia do discente, como percebemos no fragmento a seguir:

Permite ao aluno compreender a dinâmica dos conteúdos a serem abordados, tornando-o apto a acompanhar o seu próprio desempenho com autonomia, ampliando as possibilidades de troca com os colegas e com os professores.

(Material Sistematizado, SME, 2016, Caderno das Diretrizes do Ginásio Carioca, p.15)

Em relação à parte diversificada, cabe ressaltar que o Ginásio Carioca possui práticas integradas em seu cotidiano escolar, lecionadas por professores concursados de diferentes disciplinas, das quais todos os estudantes participam: **Projeto de Vida, Eletivas e Estudo Dirigido**.

A matriz curricular diversificada possui, como principal referencial teórico, os Quatro Pilares da Educação, citados na seção anterior. Nesse contexto, segundo documentos oficiais da Secretaria, na proposta do GC há a preocupação que se desenvolva e explore esses quatro pilares, considerados fundamentais na aprendizagem: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, a saber**.

- **Aprende a Conhecer** – consiste em incentivar a compreensão do mundo para o desenvolvimento de capacidades humanas, profissionais e comunicativas. Dessa forma, instigando o prazer em conhecer, aprender e descobrir. Segundo Delors (1996), o saber permite compreender melhor a multiplicidade do entorno, desperta a curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico, permite decifrar a realidade, além de promover a autonomia e o juízo.
- **Aprender a Fazer** - Trata-se em unir a teoria e a prática. É a capacidade do aluno relacionar o que aprende com seu cotidiano e suas necessidades práticas. Dessa forma, enxergando sentido e significado naquilo que aprende, florescendo, assim, sua própria personalidade e condições de fazer de maneira autônoma, justa e com responsabilidade pessoal.
- **Aprender a viver juntos** – Algo essencial, sobretudo, na sociedade competitiva e violenta atual. Consiste em trazer para o ambiente escolar estratégias que permitam evitar conflitos, fomentar o conhecimento de diferentes culturas, hábitos e costumes, valorizando assim a pluralidade e diversidade, superando assim, valores individuais e preconceitos.
- **Aprender a ser** - Esse pilar está presente no contexto escolar a partir da oportunidade de diferentes experimentações, sejam elas, de corpo, mente, sentido estético, sensibilidade, responsabilidade individual, social, esportiva, científica e cultural para que o estudante possa se compor como ser social e político dentro de sua sociedade.

A partir desses princípios, o **Projeto de Vida**, segundo a proposta do Ginásio Carioca, visa trabalhar com os alunos o desenvolvimento de suas habilidades pessoais, relacionais e de planejamento. É o momento em que se propõe um trabalho de autoconhecimento, autocuidado, cuidado com o meio ambiente, discussões acerca da diversidade e a importância da escola na formação do indivíduo.

Segundo a proposta pernambucana, herdada e adaptada pelo Ginásio Carioca, o Projeto de Vida não é uma disciplina curricular predefinida, mas sim

um processo de aprendizagem e de construção por meio de discussões, vivências, reflexões e práticas. Dessa forma, a Secretaria do Rio de Janeiro define o Projeto de Vida como a oportunidade de:

Fornecer aos alunos condições e possibilidades para que se tornem autônomos, protagonistas do seu destino e elaboradores de seu próprio projeto de vida é um plano a ser realizado a curto, médio e longo prazo, pois o que realmente importa é o percurso em si.

Quando conversamos com os adolescentes sobre sonhos, objetivos e projetos, bem como sobre a necessidade de conhecerem a si mesmos e as chances de atuarem no meio social, verificamos que é comum encontrar adolescentes cujas expectativas em relação ao futuro são mínimas, inexistentes ou ainda não foram descobertas por eles. A maioria desses jovens não associa as aprendizagens adquiridas na escola às oportunidades futuras. Constatamos, ainda, que boa parte deles sequer relaciona a formação escolar ao desenvolvimento pessoal e profissional.

(Material Sistematizado, SME, 2016, Caderno Projeto de Vida, p.8)

O Projeto de Vida começa a ser organizado na semana de acolhimento, que ocorre no início do ano letivo. Nesse momento, os educandos falam sobre seus sonhos e desejos e a partir disso, se pensa em uma trajetória educativa que possa contemplar e dar ferramentas para que esses alunos alcancem seus projetos.

Durante os três anos de escolaridade, essa disciplina se propõe a trabalhar os quatro pilares de Jacques Delors, relacionando o aprendizado da escola com a vida, cotidiano dos educandos e projetos e anseios para sua vida, como destaca o documento de referência elaborado em 2014 pela SME:

(...) Assim, temos por objetivo preparar o jovem para operar no meio social de forma participativa, criativa e sensível e fazer com que ele perceba que sua caminhada, pelos anos de escolarização, pode ser transformada em oportunidades de aprendizagem que constituirão os primeiros degraus de seus projetos de vida.

Acreditamos que a escola, espaço privilegiado de formação de conhecimento, deve orientar o olhar da criança e jovens para a compreensão de que cada decisão tomada ou não, cada escolha feita ou não, no presente, desenha um mapa, um caminho a ser seguido e um caminho a seguir. (RIO DE JANEIRO, 2014)

Nesse contexto vale destacar que, dentro da proposta, o Projeto de Vida é realizado em dois tempos semanais, sendo um espaço, segundo as orientações expostas, que pretende explorar a noção de convivência e

construção de cidadania, participação no contexto familiar, social e cultural, compreensão sobre a interferência desses contextos na sua história (aprender a conviver); estímulo ao autoconhecimento, à autoestima e à autocrítica (aprender a ser) para instigar a compreensão quanto à importância da formação acadêmica em relação ao projeto de vida e futuro (aprender a aprender) e estímulo ao potencial transformador do seu meio, sendo consciente de seu papel na sociedade (aprender a fazer).

Vale ressaltar que, a partir do material sistematizado pelos professores, as atividades apresentadas aos educandos do 7º ano propõem, principalmente, o desenvolvimento dos pilares *aprender a ser* e *aprender a conviver*. Nessa etapa, é considerado primordialmente o autoconhecimento, o desenvolvimento do respeito por si próprio e ao outro, para que assim o projeto de vida possa ser construído por meio de valores humanos.

Já no 8º ano, a proposta prioriza o *aprender a fazer* e o *aprender a conhecer*, uma vez que estão mais maduros, precisam concretizar valores e se apropriar do conhecimento como ferramenta de autonomia.

Por fim, no 9º ano, além de fortalecer todos os pilares educacionais propostos, há uma preocupação com a orientação profissional desses alunos, para que, assim, os mesmos possam continuar sua caminhada educacional. Nesse momento, há um foco nas escolhas e na formação da consciência crítica e intelectual sobre a realidade e sobre o planejamento do futuro em consonância com o projeto de vida de cada um.

O quadro a seguir, disponível no material sistematizado sobre a proposta do Ginásio, apresenta o planejamento e orientações do Projeto de vida para os três anos de escolaridade.

Quadro 13: Orientações Curriculares do Projeto de Vida nos três anos de escolaridade.

Planejamento geral para cada ano de escolaridade	7º ano	8º ano	9º ano
Objetivos a serem trabalhados no 1º semestre	Trabalhar e refletir os valores para um bom convívio social; Criar regras de convivência, respeitando-as e mantendo-as atualizadas; Desenvolver o processo de construção identitária. Desenvolver o sentimento de preservação e conservação do meio ambiente, a começar pelo espaço escolar.	Revisar e reafirmar as regras de convivência, respeitando-as e mantendo-as atualizadas; Trabalhar o autoconhecimento e a autoestima dentro de seu contexto familiar, social e cultural; Promover a autocrítica no processo de construção identitária; Compreender o espaço escolar como ambiente de construção do conhecimento; Trabalhar o pensamento crítico em relação à sociedade e a si mesmo.	Revisar e reafirmar as regras de convivência, respeitando-as e mantendo-as atualizadas; Estimular o pensamento crítico, a autocrítica e a autorreflexão; Ajudar o aluno a reconhecer diferentes possibilidades que contemplem seus sonhos; Formar alunos com desejos de ingressar em escolas de excelência acadêmica e que contemplem seus sonhos e projetos de vida; Registrar o seu projeto de vida estabelecendo metas e objetivos.
Objetivos a serem trabalhados no 2º semestre	Trabalhar o autoconhecimento e a autoestima dentro de seu contexto familiar, social e cultural; Iniciar o processo de criação do registro de seu projeto de vida com metas e objetivos.	Refletir sobre o papel social enquanto sujeito dentro de uma coletividade; Desenvolver a noção da importância do autocuidado e estabelecer uma relação com seus projetos de futuro; Exercitar sonhos, desejos e ambições;	Revisar seu projeto de vida; Valorizar o currículo oculto do aluno, descobrindo aptidões e estimulando-os para novas perspectivas; Auxiliar na identificação de vocações e aptidões pessoais, possibilitando a compreensão das especificidades de cada profissão;
		Iniciar um trabalho de conscientização em relação às perspectivas de futuro e possíveis profissões.	Aprofundar aspectos referentes ao mundo do trabalho e futuras profissões; Formar alunos egressos (que desejem retornar a escola) que sejam exemplos inspiradores.
Propostas de Culminâncias	Cápsula do Tempo Caderno de Registro Corrente do Bem	Mostra de Trabalhos Elaboração do Livro da Vida Soltar pombas com as metas para o futuro.	Feira de Profissões Apresentação do Projeto de Vida
Propostas de Instrumentos de Avaliação	Auto-avaliação Trabalho em grupo	Auto-avaliação Portfólio	Auto-avaliação Portfólio - continuação Seminário

Fonte: Material Sistematizado, SME, 2016, Caderno Projeto de Vida, p.39

Outro elemento que surge como componente na construção da proposta do Projeto de Vida é a Psicologia Positiva, que destaca a importância do aluno relacionar-se bem consigo e com o outro, promovendo uma melhora no rendimento escolar, bem-estar psicológico e escolhas que o levem a acreditar em suas capacidades.

Outro componente pertencente à parte diversificada são as **Eletivas**. Elas são organizadas a partir de múltiplos projetos de trabalho, que se coadunam aos interesses dos alunos, expostos na semana de acolhimento, bem como a habilidades dos professores. Dessa forma, há a proposta de diferentes “oficinas”, visto que os conteúdos abordados nas eletivas não são, necessariamente, interligados a conteúdos acadêmicos:

O tema das atividades eletivas deve ser organizado pelo professor, observados os objetivos do projeto político pedagógico da escola e o atendimento às expectativas dos alunos.

Cabe aos professores responsáveis pelas eletivas fazer um plano de ação, a ser apresentado aos alunos para que eles possam escolher, de forma consciente.

Considerando o incentivo ao protagonismo juvenil e à troca de experiência, no momento das atividades eletivas os alunos serão agrupados independentemente do ano de escolaridade que pertençam.

As atividades eletivas deverão acontecer todas no mesmo horário de forma a garantir que as opções possam estar disponíveis para todos os alunos. (RIO DE JANEIRO, 2014 p.30)

A Eletiva é algo que surge de acordo com as atuais demandas de tornar mais diversas as práticas e discussões dentro da escola, sobretudo em uma instituição de educação em tempo integral, seguindo dessa forma, o exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que orienta que os conteúdos escolares sejam complementados, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida, pelas características regional e local da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (LDB, 1996, art.26).

Dessa forma, com o advento das eletivas dentro de uma realidade de Ensino Fundamental, surge a possibilidade de uma personalização do currículo do educando, ampliando temáticas, métodos, e atendendo aos seus interesses a partir de suas escolhas.

De acordo com a proposta apresentada pelo Programa, as Eletivas funcionam como uma estratégia interdisciplinar que explora a autonomia do educando, uma vez que é ele que elege qual eletiva deseja cursar no período de um semestre. Desse modo, tal disciplina “desenvolve o direito à escolha, a ampliação de conteúdos diversificados, a interdisciplinaridade, a troca de saberes e promove, ainda, uma inovação dentro do ensino fundamental” (RIO DE JANEIRO, s/d)

Em tempo, vale destacar que a eletiva explora os quatro pilares enunciados anteriormente, sobretudo o aprender a conviver, já que é organizada por escolha e afinidade por parte do estudante, como destacado anteriormente, e não por meio da separação por idade ou ano de escolaridade. Com isso, há uma maior diversidade no grupo. Portanto, nesse período de dois tempos semanais, há um agrupamento que mescla alunos dos três anos de escolaridade a que o Ginásio Carioca atende.

Em relação aos professores, pede-se a elaboração de um programa para sua Eletiva, definido em uma ementa. As Eletivas devem ser pensadas e planejadas a partir da análise dos sonhos e dos projetos de vida dos alunos e no fim de cada semestre, se propõe que o material produzido nas Eletivas seja apresentado para toda a comunidade escolar, realizando, dessa forma, uma culminância com a apresentação dos produtos.

Desse modo a secretaria define a Eletiva como:

A Eletiva é um dos componentes da parte diversificada e deve promover o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos, temas ou áreas do núcleo comum. Tem a interdisciplinaridade enquanto eixo metodológico e deve buscar a relação entre os temas explorados, respeitando as especificidades das distintas áreas de conhecimento.

(Material Sistematizado, SME, 2016, Caderno Eletivas, p.07)

E apresenta esse componente com a orientação curricular a seguir:

Quadro 14: Orientações Curriculares das Eletivas

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA AS DISCIPLINAS ELETIVAS DOS 7º, 8º e 9º ANOS							
Objetivos	Conteúdos	Habilidades	Bimestres				Sugestões
			1º	2º	3º	4º	
<p>Contribuir para a formação do aluno como cidadão e sujeito da aprendizagem continuada;</p> <p>Incentivar o protagonismo e a autonomia do aluno, que passa a escolher parte do seu currículo;</p> <p>Possibilitar a efetiva valorização da experiência, vivenciando a teoria através da prática;</p> <p>Dialogar sobre as influências das mídias sociais e seu impacto no Projeto de Vida.</p>	Linguagens e suas tecnologias;	Pensar soluções alternativas para problemas propostos;	X	X	X	X	<p>Pensar a Eletiva de acordo com a infraestrutura e recursos da escola, com a realidade do adolescente e com as possibilidades de aprofundar conteúdos;</p> <p>Garantir a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem;</p> <p>Os temas das Eletivas podem ser propostos pelos estudantes, pelos professores, instituições parceiras e pela Secretaria Municipal de Educação.</p>
	Humanidades, Artes e Cultura;	Protagonizar o próprio processo de aprendizagem;	X	X	X	X	
	Novas mídias e mídias sociais;	Associar a teoria à sua aplicação prática;	X	X	X	X	
	Sustentabilidade e meio ambiente;	Usar ferramentas sociais com autocrítica e responsabilidade;	X	X	X	X	
	Corpo e movimento;						
	Saúde e Sexualidade;						
	Diversidade cultural, regional e linguística;						
	Valores, Cidadania e Ética;						
	Projetos para o futuro						

Fonte: Material Sistematizado, SME, 2016, Caderno Eletivas, p.23

Uma terceira atividade incorporada na matriz curricular diversificada é o Estudo Dirigido. Ele explora, sobretudo, o *aprender a fazer* e o *aprender a conhecer*, uma vez que é o momento em que o educando precisa aprender a estudar e criar autonomia em sua trajetória escolar de aprendizagem. É, desse modo, o tempo previsto para que o aluno possa se organizar e organizar os seus estudos, para que alcance a autonomia em seu processo de aprendizagem.

O *aprender a aprender*, como defende Delors (1999), é extremamente necessário para criar um clima de autonomia e de construção e é para esse sentido que o Estudo Dirigido caminha. Nele, segundo a proposta, o professor coordena o espaço para que os alunos se organizem, incentiva os grupos de estudo, trocas, monitoria, sendo assim, um mediador da aprendizagem que orienta o aluno a construir um plano de estudos a partir dos Guias de Aprendizagem e dos resultados das avaliações diagnósticas.

Nesse contexto, a Secretaria apresenta o Estudo Dirigido com:

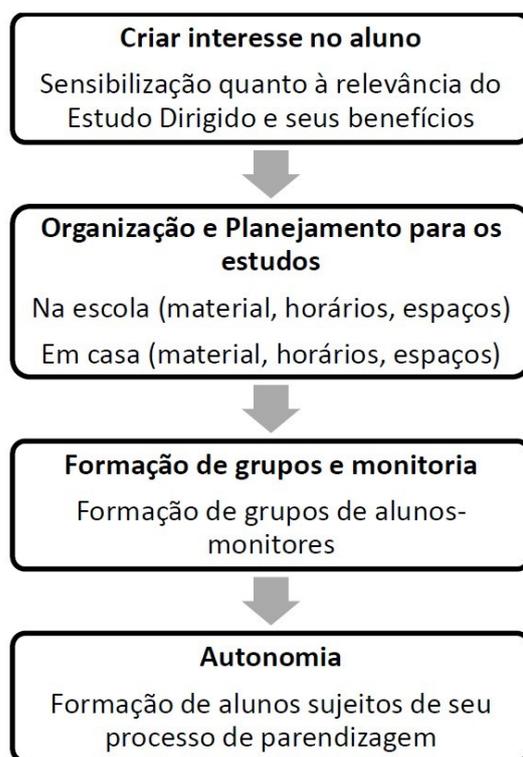
(...) o objetivo principal o foco no desenvolvimento pessoal do aluno, levando-o a aprender diferentes formas de se organizar, de planejar e de esquematizar seus espaços e tempos de estudo. Propõe ampliar a aprendizagem por meio de métodos de estudo, técnicas de leitura, análise e manipulação de dados e informações.

Nesse contexto, o professor ocupa o papel de facilitador e mediador dessa aprendizagem, orquestrando e direcionando o planejamento dos alunos, assim como seus planos de estudo e cooperação para a aprendizagem. Nesse processo, as relações dialógicas e de parceria são essenciais, de modo que aluno e professor aprendam juntos e descubram os melhores caminhos para o processo de estudo. Essa relação colaborativa também deve ser incentivada entre os próprios alunos, promovendo assim o desenvolvimento de grupos de estudos e da ajuda entre os pares, que juntos buscam melhores estratégias.

(Material Sistematizado, SME, 2016, Caderno Estudo Dirigido, p.11)

Vale ressaltar que o objetivo dessa disciplina não é ensinar conteúdos novos ou ser limitado apenas a atividades de reforço, mas ela é pensada como espaço de estímulo à consciência da importância de estudar, assim como ajuda no desenvolvimento de estratégias de um estudo efetivo e significativo de maneira individual e coletiva, em prol da autonomia e da aprendizagem, seguindo o esquema a seguir na construção dessa consciência:

Quadro 15: Fluxograma para Estudo Dirigido



Fonte: Material Sistematizado, SME, 2016, Caderno Estudo Dirigido, p.13

Essa proposta possui, como um dos referenciais teóricos, a Teoria do Desenvolvimento de Vygotsky (1987)¹⁹, uma vez que o Estudo Dirigido se propõe a desenvolver a zona de desenvolvimento proximal do estudante na construção de uma aprendizagem por meio da criação de grupos de estudos e da formação de alunos monitores, que orientam seus colegas em relação às necessidades apresentadas.

Em relação a esse componente curricular, há habilidades e competências enumeradas e sistematizadas como orientações curriculares no quadro abaixo:

Quadro 16: Orientações Curriculares do Estudo Dirigido

¹⁹ Zona de Desenvolvimento Proximal como aquilo que o aluno com dificuldade ainda não consegue realizar de maneira independente, que ainda precisa de auxílio na execução, seria a distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ESTUDO DIRIGIDO - 7º / 8 / 9º ano							
Objetivos	Conteúdos	Habilidades	Bimestres				Sugestões
			1º	2º	3º	4º	
Reconhecer a necessidade e importância da aquisição de hábitos e rotinas de estudo.	Responsabilidade pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a relação entre os estudos e o seu desenvolvimento como cidadão; • Desenvolver compromisso com sua agenda. 	x				Aplicação de questionários para identificar a ocorrência ou não de rotinas de estudo junto aos estudantes.
Identificar os hábitos essenciais para a criação de uma rotina de estudos.	Organização pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar intensidade e qualidade do estudo; • Reconhecer os elementos essenciais para o ato de estudar; • Eleger os hábitos que desenvolverá para estudar. 	x				
Apropriar-se da capacidade de se organizar para estudar.	Organização material	<ul style="list-style-type: none"> • Gerenciar o tempo disponível; • Eleger prioridades para o estudo; • Selecionar os materiais adequados; • Planejar esquema semanal de estudos; • Organizar a agenda de tarefas escolares. 	x				Disponibilizar materiais que ilustrem como se organiza um plano de estudos.
Compreender e aplicar técnicas de estudo na rotina diária.	Técnicas de estudo em análise, síntese e manejo da informação	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar ideias e conceitos num texto; • Extrair, sintetizar e estruturar as ideias essenciais num texto; • Buscar a informação, criticar, selecionar e reconhecer a sua aplicação; • Organizar as informações prévias e elaborar informações. 	x				Técnicas de leitura; Anotações à margem do texto; Sublinhados e destaques; Mapa conceitual, resumo, síntese e fichamento; Uso do dicionário; Uso da Internet.
Consolidar hábitos e rotinas de estudo	Planejamento e acompanhamento	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar os hábitos, os métodos e as técnicas de estudo às rotinas diárias. 		x	x	x	Planilha de acompanhamento individual de cada estudante.

Fonte: Material Sistematizado, SME, 2016, Caderno Estudo Dirigido, p.15

Como podemos perceber, há duplicidade em relação aos conceitos das práticas diversificadas. Os documentos em relação ao Ginásio Carioca, por vezes, apresentam as Eletivas, Estudo Dirigido e Projeto de Vida como “componentes curriculares” ou “práticas diversificadas”; por outras, como disciplinas, algo que também fica sinalizado nas falas dos professores, como veremos no próximo capítulo.

Será que o Projeto de Vida, o Estudo Dirigido e as Eletivas são, de fato, disciplinas? Ou seriam componentes curriculares que perpassam a ideia de formação integral? Como os docentes e discentes veem essas “disciplinas” e como as enxergam no processo de ensino-aprendizagem?

Entretanto concluímos, a partir das leituras realizadas ao longo da pesquisa, que se tratam de componentes curriculares, uma vez que há orientações e não uma cobrança quanto à formação do professor que as leciona em relação a disciplinas acadêmicas, tão pouco um rigor acadêmico em relação

a avaliações, já que essas disciplinas são avaliadas pela frequência e qualitativamente, não por meio de notas e conceitos.

Sobre a categoria Boas Práticas, também presente nas diretrizes do Ginásio, são destacadas práticas que ocorrem ou ocorreram em algum momento em algum Ginásio. Entretanto, não há uma obrigatoriedade de sua presença na estrutura. São elas: (i) Tutoria e monitoria, práticas que se destacam, sobretudo, no Estudo Dirigido e que incentivam as práticas solidárias no processo de aprendizagem; (ii) Salas ambientes, que consiste no espaço reservado para as áreas de conhecimento, com o objetivo de auxiliar na construção de um ambiente educador. Dessa forma, são os alunos que transitam pelas salas, de acordo com seus horários escolares e por fim, (iii) a polivalência, que seria a prática de não haver professores especialistas nas áreas de Humanas e Exatas, mas sim professores de áreas. Com isso, o professor de Matemática também leciona Ciências, assim como os de História Geografia e Português lecionam as três disciplinas. Tal prática foi obrigatória durante o período experimental dos Ginásios Cariocas. Atualmente, ainda é presente nos GEO e em algumas unidades escolares que optaram por continuar nessa organização.

Apresentadas as matrizes e diretrizes que norteiam a organização curricular dos GCs, discutiremos no próximo capítulo como elas são resignificadas no contexto escolar, a partir das vozes dos professores. Essa perspectiva docente será analisada por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes envolvidos no cotidiano dos Ginásios, bem como a análise das mesmas utilizando, como base, os pressupostos da Análise de Conteúdo, de Bardin.

Capítulo IV - Ginásio Carioca uma realidade ou uma idealização?

Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.
Paulo Freire

Nos três capítulos anteriores, por meio de referencial teórico, discutimos questões que se inserem em nosso objeto de estudo. No presente capítulo, buscamos dar continuidade a essa análise, a partir das vozes dos sujeitos

inseridos na construção da proposta de organização curricular em tempo integral do Programa que investigamos: os Ginásios Cariocas.

Nesse intuito, organizamos a análise das entrevistas, estruturadas de acordo com o roteiro em anexo (Anexo 01), e realizadas com profissionais envolvidos no cotidiano dessa proposta de tempo integral. Na sequência, foi elaborada a análise dos conteúdos que delas emergiram.

Quanto aos participantes, destacamos que foram entrevistados 8 (oito) professores, 2(dois) coordenadores pedagógicos e 1(um) gestor. Com relação aos professores, optamos por 6 (seis) profissionais que lecionam as disciplinas diversificadas, sendo 2 (dois) que trabalham com disciplinas tradicionais e 3 (três) docentes de Ginásios Vocacionados. Vale destacar que eles estão lotados em diferentes Ginásios e em distintas áreas da cidade do Rio de Janeiro (Centro, Olaria, Praça Mauá, Rocinha, Ricardo de Albuquerque e Santa Cruz).

4.1 O chão da escola e sua voz

A partir dessa apresentação inicial, destacamos as contribuições dessas vozes em relação à concepção de tempo integral e à materialização da proposta curricular do Ginásio Carioca no cotidiano escolar. Cabe ressaltar que, dos entrevistados, apenas três tiveram contato com outras propostas de educação em tempo integral.

Em relação à **ampliação do tempo**, percebemos que os profissionais o destacaram como catalizador de relações, oportunidade de produção de conhecimentos que vão além das disciplinas acadêmicas/conteúdos tradicionais e reforçaram, ainda, a importância da existência de escolas com este formato, diante da realidade profissional dos pais, como podemos observar nas contribuições a seguir:

Entrevistado I: Educação em tempo integral ... não sou estudiosa, mas penso na práxis, penso na questão do relacionamento em si entre escola e aluno, na questão do tempo que permeia meus pensamentos, na integração de disciplinas e na possibilidade de ir além do currículo básico. Considero essa ampliação muito importante, primeiro por uma questão e corte de classe, porque uma mãe tem que trabalhar, então onde a criança vai ficar? Com isso, a escola seria um lugar seguro e garantido para o trabalhador deixar seu filho.

Entrevistado IV: Penso que a Educação em tempo integral possibilita maior envolvimento dos sujeitos no processo ensinoaprendizagem, levando a uma qualidade do ensino. Um dos motivos é o professor conhecer cada aluno pelo nome e a sua história de vida e, ainda, conhecer o seu desenvolvimento intelectual em outras áreas de conhecimento. O cotidiano de uma escola em tempo integral promove maior articulação entre as disciplinas, que hoje se encontram isoladas na matriz curricular, possibilitando a emergência de projetos interdisciplinares. Mas isto ocorre, principalmente, em escolas de tempo integral em que os professores também se dedicam integralmente.

Entrevistado VI: (...) será uma prática cotidiana que incentiva e orienta seu aluno no seu projeto de vida tornando-o protagonista de sua história, despertando e descobrindo valores num ambiente solidário, colaborativo e integral porque supõe que todo o conjunto das funções dentro e fora da escola pensa, fala e age em prol do aluno.

Ainda nesse contexto, os entrevistados destacaram suas considerações sobre a relação entre **tempo integral e o desenvolvimento efetivo do ser humano**. Nessa questão, foi unânime a ideia de que o tempo colabora para esse desenvolvimento e para essa formação mais completa:

Entrevistado I: No processo de tornar-se sujeito, acho que a escola tem um papel fundamental e o tempo integral contribui, porque a criança está ali, então, ela vai ter autonomia não pode ser controlada o tempo todo, a escola não exerce total controle, embora aconteça, inclusive na dimensão da estrutura física. O maior tempo permite gerenciar tempo, laços de afetividade, pertencimento, ressignificação do lugar, coisas essenciais na constituição do sujeito e, na minha opinião, o tempo integral colabora com a construção disso tudo.

Entrevistado II: Percebemos que eles chegam com uma visão muito reduzida, até espacial, como se o mundo se reduzisse a comunidade em que moram. Então, acho que a escola possibilita, com a expansão do tempo, novas possibilidades de conhecimento, aprendizagem e sociabilidade.

Entrevistado III: Essa ampliação colabora na formação do sujeito, porque quanto mais tempo você tem para trabalhar, mais serão as trocas. Com mais tempo é possível lecionar além de sua disciplina, conversando, ajudando, se relacionando e tendo uma maior abertura afetiva o que ajuda a formar o cidadão completamente, como o todo não apenas a formação acadêmica, mas social e emotiva também.

Entrevistado V: Me relaciono da melhor maneira possível, pois com o horário ampliado alcançamos o maior vínculo entre os envolvidos no processo educativo: alunos, os professores, equipe gestora, funcionário, pais e até com toda a comunidade no entorno da escola. Vivenciamos a estratégia denominada Pedagogia da Presença.

Entrevistado VI: A contribuição pode ser incrível se houver um engajamento prático e intelectual com as atividades criadas no meio escolar. Podendo problematizar os campos de conhecimentos e transdisciplinar com esses os quatro pilares para educação do século XXI, a saber, *aprender a Ser, aprender a Conviver, aprender a Fazer e aprender a Aprender* junto as dimensões humanas, a saber, *a Lógica, o Phatos, O Mythos e o Eros*. Nesse sentido, o caminho que se abre como campo de possibilidades de práticas num ambiente integral é desenvolver a transdisciplinariedade como projetos individuais e coletivos dos alunos. Este lugar instaura um possível empoderamento do aluno como um exercício responsável com a liberdade.

Entretanto, apesar da opinião ser a favor da ampliação, um dos entrevistados destaca que ela, por si só, não resolve. É preciso pensar em como essa ampliação é organizada e como os agentes nela envolvidos - responsáveis, alunos e equipe escolar -, se relacionam com a qualidade e com a ocupação desse tempo, como discutimos no capítulo I desta dissertação reafirmando, assim, o que Paro destaca: não é produtivo ampliar por ampliar, fazer 'mais do mesmo', ou seja, é necessário pensar em como essa ampliação é de fato realizada:

Entrevistado IV- Considero importante ampliar a jornada dos alunos para tempo integral, desde que os adultos envolvidos na educação desses também tenham consciência desta importância. Não é possível avançar quando temos responsáveis que apenas se livram de seus filhos, durante o dia, colocando-os em escolas de tempo integral. Assim como professores que desejam a ampliação da sua carga horária, apenas para aumentar a sua renda, sem direcionar esforços para melhorar a qualidade do ensino. O aluno, geralmente, não tem a noção do grau de importância da educação em tempo integral, e são os adultos responsáveis por esta ação pedagógica que irão promover a qualidade de seus estudos.

A educação em tempo integral contribui para o desenvolvimento do aluno, quando permite maior exploração do saber, seja ele acadêmico ou popular, mas de forma sistematizada e colaborativa, com cada um aprendendo com a/não diferença. A escola, de certa forma, distancia os sujeitos do intermitente bombardeio da cultura de massa, que capitaliza todo e qualquer conhecimento, banalizando-o para servir ao mercado. Então, se ampliamos o tempo na escola diminuímos a imersão do aluno no universo do descartável e intelectualmente nocivo.

Nesse contexto, surgem dois grandes desafios na significação de uma educação em tempo integral de qualidade: Como envolver os professores nessa mudança de paradigma? Como conscientizar os pais de que a escola não é um depósito de crianças, mas sim um espaço de desenvolvimento?

Ao relacionarmos essa ampliação do tempo com a proposta de ampliação do Ginásio, os profissionais envolvidos se enxergam contribuindo para a realização efetiva e qualitativa de ampliação do tempo por meio dessa proposta municipal:

Entrevistado I: Contribuo me doando, acreditando, levando com seriedade, apostando que o tempo integral vai contribuir na formação de um sujeito crítico que não vai ser apenas massa de manobra, o objetivo é muito além de manter status quo. (...) Eu participo da diversificada com a eletiva, esse semestre de discussão de gênero para desconstruir algumas barreiras, mas eu também estou inserida nessa questão da nota, Estudo Dirigido, de certa maneira, eu estou inserida em tudo. Em projeto, nota, organização da sala, já lecionei estudo dirigido. (...)

Entrevistado II: Quando eu cheguei ao Ginásio eu o inaugurei na minha escola em 2013, mas o Programa já existia desde 2011. Gosto da ideia, gosto da filosofia, acho estruturada, acho que está caminhando para a discussão de uma educação integral. Minha colaboração é contribuir para que a minha escola siga as premissas do Ginásio de formação do cidadão, da excelência acadêmica, da questão social que é nossa maior briga, na questão de aprender o respeito à tolerância.

Eu sou coordenadora, gosto e acredito que sou muito importante e um papel fundamental na estrutura do Ginásio, porque os professores trabalhando juntos 40 horas é um ganho para a escola, mas é necessário articular, ter alguém que veja o todo e articule as partes. Quando temos algum atrito eu sempre digo que eles têm a percepção da parte e eu que estou mais de fora, vejo o todo.

Entrevistado IV: A proposta de implementação do Ginásio Experimental Carioca apareceu na minha vida em 2010, quando pensava em me exonerar da administração municipal e permanecer apenas na administração estadual, com a carga horária ampliada. O motivo de não ficar mais no município estava no desgaste da organização curricular, na falta de perspectiva que sentia como educador. Um professor de 16 horas, que trabalha com 10 turmas na semana, de 1º segmento, não pode fazer qualquer trabalho de qualidade e ter qualquer expectativa de seus alunos. Então, não queria mais viver o faz-de-conta que ainda hoje se vive em muitas escolas. O GEC me trouxe a esperança de trabalhar com projetos, com expectativas, com humanização dos sujeitos. Minha relação com essa proposta é de muito afeto, pois acredito que é uma escola possível de ser ampliada para alunos e professores.

Minha contribuição para os Ginásios Cariocas começou quando iniciamos a elaboração dos conteúdos da matriz curricular, em 2011, quando precisávamos nos capacitar num formato de colaboração. Pouco tempo depois passamos a ser multiplicadores da proposta, pela necessidade de ampliação do “modelo” em toda a rede de ensino. (...) Ainda hoje, produzo conteúdos que valorizam o programa Ginásio Carioca, a partir das minhas ações docentes nas disciplinas de Arte, Eletiva e Projeto de Vida. Atualmente, desenvolvo pesquisa de mestrado, pela UNIRIO, que enfoca o Teatro e o Projeto de Vida nos

Ginásios Cariocas. (...) Meu perfil profissional, hoje, na rede municipal está vinculado ao Ginásio Carioca, por minhas ações pedagógicas e meu discurso ideológico, que muito se alinha com a escola em tempo integral praticada por nós.

Entrevistado VIII: Participei e participo de todos os encontros realizados pela SME para debater as melhores maneiras de conduzir o Ginásio Carioca. São feitos encontros para que possamos aparar as arestas e transformar o Ginásio em algo que todos os ginásios falem a mesma língua, porém, cada um com sua especificidade.

A partir das considerações iniciais quanto ao tempo, ampliação do tempo escolar e como esses profissionais se enxergam dentro desse processo, destacamos o entendimento dos mesmos em relação às questões curriculares. Vale reforçar que o objetivo não é encontrar consenso ou uma ‘definição correta’, visto que, como destacamos no capítulo II, o currículo possui diferentes abordagens, de acordo com objetivo, contexto, visão e ideal de sociedade a ser formado.

Para muitos profissionais, o termo ‘currículo’ ainda é algo abstrato e um conceito difuso, como pudemos perceber com as respostas, ao serem questionados sobre essa temática. Desse modo, em relação ao currículo e organização curricular os profissionais apresentam as seguintes ideias:

Entrevistado II: Currículo para mim é uma palavra ampla e acho que não precisa focar só na escola. Já organização curricular seria a sistematização desse currículo na escola. É pensar como o currículo estará organizado para atingir os objetivos do que a escola precisa. Acho que organização é isso, sistematizar e até mostrar para os meninos que isso é necessário para que ele se organize na vida para atingir seus objetivos.

Entrevistado III: Eu acho que o currículo é uma formalidade do processo educacional. Não sei muito bem definir o que é currículo. Mas não o considero um norte, porque acho ele customizável, ainda mais na educação integral. Currículo é algo muito abstrato, para mim. Ao se estabelecer um currículo, com seus objetivos, você acaba ignorando muitas coisas, então fica difícil acertar qual currículo ideal. Para mim é uma expectativa, mas não é algo certo de virar realidade ou de estar certo.

Entrevistado IV: (...) Há divergências em relação ao currículo escolar, mas me alinho às idéias que se direcionam a um currículo hipertextual, rizomático, que possibilite a não linearidade do conhecimento. Como pode, nos dias atuais, um professor preparar seu planejamento a partir de um sumário de livro? Afinal, planejamento não é parte do currículo? Penso que ainda falta o exercício da autonomia escolar.

Ainda discutindo questões curriculares, vale destacar observações feitas por quatro entrevistados, os quais destacam a influência do pensamento da nossa sociedade atual na composição da ideia de educação, assim como já demonstram os primeiros desafios em se pensar o currículo de maneira significativa, dentro dos padrões da rede carioca, maior rede da América Latina e submetidos a avaliações classificatórias. Além disso, sinalizam que há necessidades de mudanças no que se pensa atualmente sobre currículo para que ele, de fato, forme cidadãos e não apenas máquinas, como podemos observar nos fragmentos a seguir:

Entrevistado I: (...) O grande problema no colégio é que as crianças veem o portão como grande limite, elas sabem o que fazer na escola, o que fazer fora, mas não ligam os dois. Isso é complicado. Para que serve a escola, se o que está sendo apresentado e construído naquele espaço não serve para fora? Essa é a minha questão com currículo, o que estamos fazendo? Como estamos estimulando? E então surge o questionamento quanto a evasão escolar: O que é aproximar essa criança daquele conteúdo? Eu como professora de história não vou formar mini historiador, quem forma isso é a faculdade de História, mas vamos trabalhar conceitos para instrumentalizar essas crianças a pensar essa relação de cotidiano, afetividade, relação de emprego, mais valia, burguesia. Será que o que vivemos é a única opção? O currículo muito conteudista, muito descolado da realidade e em que a criança sabe exatamente o que tem que fazer dentro da escola para passar e ao sair dali esquece tudo, não é a melhor opção e nesse sentido acho que tem que mudar tudo.

Entrevistado IV: Penso que ainda falta o exercício da autonomia escolar. Por mais que uma escola direcione seu currículo, as avaliações de larga escala, realizadas extramuros, acabam delineando o currículo escolar, inculcando as disciplinas clássicas de trabalharem por conteúdos. Mesmo nas escolas de tempo integral, com maior carga horária, o tempo para planejamento e ações interdisciplinares continuam restritos, pois há um “ranking” que precisa ser atingido, onde a avaliação externa irá apontar a qualidade do ensino praticado. Então a autonomia escolar para montar o seu currículo torna-se uma meta difícil de alcançar. Evidente que os Ginásios Cariocas têm um currículo mais flexível que as escolas de tempo parcial, no entanto, sofrem com a cobrança das metas do “ranking”.

Entrevistado VI: Este é um ponto sensível e de difícil abertura para transforma-lo, mas é necessária essa transformação. Sei intuitivamente que precisa flexibilizar o currículo e não sei como. Acredito que deveria ter um debate mais profundo com os educadores de todo o país e em cada célula (a escola) antes de saírem a ‘toque de caixa’ reformando o ensino médio, por exemplo. Para flexibilizar e criar uma nova organização curricular, talvez, teríamos que pensar uma mudança a partir das práticas do dia-a-dia e não vindas de um gabinete, ou, fortalecendo essa aproximação entre as duas instâncias

das pontas: dos professores (a regência) que vivenciam a realidade e daqueles que estão na burocracia da organização funcional.

Entrevistado VII: Currículo não é adequado aos alunos de hoje em dia. A sociedade mudou, a maneira de absorver o conhecimento mudou, mas a escola continua com a mesma cara de anos atrás. Muda-se a cadeira, a forma de se sentar, mas no geral tudo continua na mesma. Infelizmente a educação no Rio, de repente no Brasil, tem deixado de atender ao aluno no indivíduo, na sua totalidade de ser. Tem focado naquilo que ela entende que é necessário, mas que nem sempre é o necessário. Há a necessidade de disciplinas objetivas como português, matemática, história geografia. Essas questões são necessárias, mas também é necessário o encontro consigo mesmo e para isso eu preciso me encontrar. O que possibilita isso é o contato com a arte e as escolas estão deixando muito a desejar nesse sentido. Entende-se que só basta os alunos saberem falar, se virarem no mercado (...) Se eu faço teatro, se eu toco música é para mim e não é (...) isso ajuda a me colocar, a ter decisão. Meu cérebro precisa de uma totalidade. E a arte assim como filosofia funciona como isso e infelizmente não participam do currículo, e quando participam são consideradas atividades extras e talvez não tão necessárias. Os alunos com mais contato com a música com as artes, eles se transformam... têm uma postura diferente ao entrarem na escola e ao saírem, principalmente aqueles que mais se envolvem.

Dessa forma, os entrevistados ainda trazem como colaboração o **processo e a materialização da proposta curricular do Ginásio Carioca** para que possamos refletir o quanto 'o que se faz' está em consonância com 'o que se escreve' nos ordenamentos e documentos.

Entrevistado I: Primeiro esse lema de aluno solidário, autônomo e competente é lindo, mas especificamente no meu colégio, ele ainda tem muitas linhas tradicionais e deveria ousar mais na autonomia e liberdade dos alunos. Como eu trabalhei no de artes também posso comparar e lá eu via mais autonomia. No atual, vejo uma outra interpretação. Acho que a formação do professor, ainda burguesa, dá um caráter um pouco elitista no caráter da autonomia, acho que quando se pensa em liberdade, autonomia, crítica e no processo de tornar-se sujeito, tem que lembrar que o aluno é um sujeito por isso deve ser levado em consideração. (...)

A diversificação no cotidiano eu vejo da seguinte maneira: acho que a autonomia é muito explorada nas eletivas. Acho fundamental essa questão da escola de quebrar a estrutura de turma e acho que ela é o começo de romper com essa estrutura rígida. Eu acho que as eletivas e estudo dirigido são momentos em que eu vejo as grandes questões de autonomia no Ginásio. Nas próprias disciplinas é mais complicado, porque tem algumas exigências que não vão embora. Eu quero trabalhar com autonomia, com um currículo diversificado, mas tenho que dar conta de uma prova. E essa prova ainda me pede algumas coisas muito destoantes da proposta diferenciada do ginásio. Ainda há os padrões tradicionais e a prova externa vira uma camisa de força. Enxergo o professor do ginásio como um verdadeiro equilibrista. Ele

vai pitar criando projeto, com eletiva, ele quer romper barreiras, mas ele tem que atingir nota 7 na SME até para legitimar esse modelo . Ele vai trabalhando, equilibrando e tentando encontrar o seu ponto e isso vai de acordo com o esforço de cada um.

Entrevistado II: No ginásio você amplia algumas cargas de horário, como português e matemática, para 6 tempos. Isso garante mais tempo para tirar dúvida e maior contato, e isso é bacana. Além disso, tem as eletivas, estudo dirigido e projeto de vida que possibilitam o aluno pensar nas questões para além da acadêmica, mas de conhecimento de mundo e de perspectiva de vida. A grande dificuldade dessas disciplinas é nem sempre poder colocar o professor que queremos nelas, pois ele tem que ficar imersos nessa proposta, não pode ser alguém tão formal, limitado ao acadêmico, por mais que seja um excelente profissional. Quando conseguimos que o professor entenda, valorize e articule isso, é bem bacana. É preciso que o professor abrace o modelo.

Entrevistado VI: Na escola onde trabalho os alunos são acompanhados pelos laboratórios de cada campo de conhecimento. Nos laboratórios ocorrem as aulas específicas onde os conceitos de cada disciplina são problematizados. O que pode vir a ser revolucionário seria a prática de integrar todo o diálogo e conhecimento através da transdisciplinaridade, e aqui, curricularmente falando, é um ponto essencial que leva o aluno a não pensar mais fragmentado, mas, perceber que tudo que aprende está conectado.

Entrevistado VII: Apesar de no município existir uma escola de formação de professores e de professores refletirem sobre, ainda é difícil algum professor se aventurar nessas propostas diferentes em ensinar. Talvez por conta do grande número de alunos na sala de aula, por medo, ou medo de experimentar o novo. Então o ensino fica o mesmo de década atrás, de colocar no quadro, de fazer trabalho, corrigir. Ai não adianta um currículo diferente, se as práticas são antigas. Até acho que o Ginásio tem um currículo diferente, mas a aplicação do conteúdo acaba se tornando o mesmo, e ai se realmente acontecer isso não há mudança, não há proposta diferenciada.

O Ginásio, como apresentado no capítulo anterior, possui uma matriz integrada, na qual não há divisão de turno e contra turno e se propõe a promoção de componentes curriculares que a proposta denomina de 'práticas diversificadas'. Em relação a esses componentes, eles possuem descrições de seus ideais e objetivos nos ordenamentos, ao longo da trajetória do Programa e no material sistematizado no ano de 2016.

A fim de verificar qual seria **o posicionamento da equipe escolar e como a mesma está inserida na materialização dessa proposta de matriz diferenciada**, trazemos mais falas de entrevistados:

Entrevistada I: Participei por dois anos do Estudo Dirigido e acho ele fundamental, primeiro porque é a hora do individual. Quando os meninos sentam em grupos com monitores centrais é a hora que as crianças podem se acalmar, é o espaço dela, onde ela vai ter suas dúvidas que em uma sala de aula com 35 pode passar despercebida, fora que nem todo mundo é obrigado a achar a fala do professor a melhor fala do mundo, às vezes a fala de um colega, com toda sua simplicidade, ajuda mais do que a do professor.(...) É uma construção muito bonita de conhecimento, eu não falei essa palavra até agora, mas eu acho que o estudo dirigido é o lugar de solidariedade entre os alunos sim. Esse envolvimento chega ao ápice, quando o professor não está ali como central, mas como coordenador. Nesse momento, os alunos já criam seus próprios mecanismos, cada turma, com suas características, criam mecanismo entre si. Eles sabem que o estudo dirigido é um espaço reservado, tranquilo, sem tumulto. E assim vão criando seu mecanismo. Acho estudo dirigido fundamental.

Entrevistado II: O projeto de vida seria discussão de valores, entender o porquê de estar ali, o papel dele na sociedade e conseqüentemente pensar em carreira e futuro. Tentamos mostrar a importância daquilo ali e daquele momento do estudo. As eletivas na nossa escola são baseadas em artes, sendo uma nova forma dele se expressar, de conhecer o mundo e de ver o mundo por um novo olhar, através da arte, tentando articular com o que percebemos que eles pedem na semana de acolhimento. O caráter da eletiva é de aproximar os professores aos alunos e tornar o ambiente acolhedor. É o momento de integrar as turmas, os alunos dos ginásios não possuem rivalidade, porque eles sabem que eles podem se misturar em determinado semestre.

Entrevistado III: A diversificação é realizada pela grade de horário, não há uma preocupação de se colocar uma disciplina em determinado horário, exceto a eletiva que toda escola tem que estar no mesmo horário. Os alunos sabem que durante o dia eles vão ter aulas de projeto de vida, estudo dirigido, não há muita preocupação nessa diferença. É materializado de maneira natural, porque a organização é encarada de maneira natural. Um ponto de destaque também é interessante: a diversificação do professor que dá aula de uma disciplina que não é sua. Isso é interessante, porque o professor, ao estudar aquilo que não é da sua disciplina, ele acaba percebendo as dificuldades e muitas vezes consegue ajudar aos alunos. Isso acontece, sobretudo no estudo dirigido. Ele tem uma forma diferente de ver aquela matéria. O professor acaba ouvindo, participando da discussão de diversas disciplinas e acaba dando sua contribuição, seja na metodologia do estudo, seja através da parceria.

As disciplinas diversificadas são um desafio, primeiramente ao entender e planejar. Depois que você entende a dinâmica, torna-se um desafio interessante. (...) As eletivas são o momento em que tanto professor como aluno escolhem. É o momento em que eu escolho o que quero trabalhar e então trago saberes além do acadêmico que também não tenho oportunidade de enfatizar fora dessas disciplinas.

Além disso, o ginásio permite a realização de projetos paralelos que poderiam até ser feitos em uma escola parcial, mas não teriam o mesmo aproveitamento que tem com o maior tempo, porque os alunos estão mais envolvidos e o professor tem mais disponibilidade e flexibilidade.

Entrevistado VII: Dou aula de Música na grade regular e, além disso, participo de outras atividades como: No primeiro semestre fiz uma atividade fora da grade de trabalho com uma quantidade de aluno reduzida para aula prática de instrumento, mas ainda é um numero muito grande para a nossa proposta de aulas práticas. 15 alunos ainda é um numero absurdo para trabalhar nos 50 minutos. Eles têm 50 minutos de vários instrumentos na grade e eu reúno em tempo extra alguns alunos que querem aprofundar algum instrumento. Trabalho a mais para corresponder a alguns alunos.

Esse semestre minha eletiva foi de apreciação musical, não foi tão buscada como as aulas práticas, mas vejo o grupo crescendo muito. Vejo a proposta da eletiva como um ganho, porque posso atingir a alguns alunos e posso realizar o trabalho com uma dupla de colega. Os alunos estão apreciando, entendendo o que acontece ao se ouvir a musica.

Dessa forma, a partir da fala de uma parte dos entrevistados, podemos inferir que o Ginásio caminha para uma nova maneira de pensar o cotidiano escolar, por meio de suas práticas diversificadas, apresentadas no capítulo anterior, como se percebe na fala da entrevistada a seguir:

Entrevistada I: A organização do Ginásio ajuda a caminhar nessa mudança, principalmente, nas matérias diferenciadas, porque a matéria em si a minha aula de historia é igual não muda, segue os parâmetros e não traz muita reflexão. O que me torna reflexiva são as eletivas por exemplo. Porque nela, como não tem o controle tão rigoroso, dá para discutir. A aula de historia é parecida com a que eu dava no estado, não como a do Elite, porque é pré-vestibular, mas ela segue um currículo mínimo que eu tenho que respeitar e que eu acho grande e então eu tenho que resumir ou então correr para dar conta.

Entretanto, os entrevistados também apresentam os principais **desafios e dificuldades na elaboração, implementação e a integração dos diferentes conhecimentos e saberes no cotidiano escolar** dos Ginásios Cariocas, como podemos observar através dos trechos a seguir:

Entrevistado I: O maior desafio é o currículo. Ele é travado, estático, se ele fosse organizado talvez por temas fosse mais fácil integrar. (...) Já que quer um colégio diferente, com grade diferenciada vamos colocar uma estrutura diferenciada de organização, vamos montar projetos temáticos, projetos bimestrais, semestrais, diminuir provas, projeto como avaliação, colocar os meninos para criar, pensar,

produzir, fazer oficina, ter hora de orientação com turma. Dentro da diversificada o maior desafio é entender o que ela são. Por exemplo, entender que uma eletiva não é universitária, é de um colégio e que aquela criança quer algo diferente, ela não quer mais estudar, ela quer algo com sentido, mais lúdico, diferente. Não que não haja discussão porque a vida é feita de discussão, mas não através de textos, de quadro negro, mas através de outras linguagens, não pode ser mais do mesmo para que não perca o sentido. É preciso esperar uma demanda delas, não é que não tenha planejamento, mas esse planejamento tem que ser flexível, tem que entender as demandas dos alunos. (...) Não dá para pensar em uma proposta diversificada, com uma grade interessante e ainda ficar amarrado a monstros passados como avaliações externas, disciplinas, notas, reprovação. Acho que conciliar essas duas filosofias é o maior desafio.

Os alunos encaram essas diversificadas como grade da escola. Por exemplo, eles pedem estudo dirigido perto das provas, eles chegam com sangue nos olhos e pedem para estudar e vão a fundo. Quando pensa em turno e contra turno você pensa em matéria de verdade e falsa, legal e chata. E eles não veem isso dentro da matriz do Ginásio. O que eles encaram como chato é a prova da SME. Eles acham que história não vale nada porque não tem prova, é uma hierarquia causada pela visão de educação no Brasil. E isso não acontece apenas com as diversificadas, e também não acontece somente nos Ginásios. Inclusive tem crianças que gostam mais da eletiva que das matérias normais, que não faltam em dias de eletivas e que as vezes querem assistir mais de uma.

Entrevistado II: O maior desafio é articular a proposta inovadora com a demanda de rede que tem prova externa. Às vezes queremos trabalhar por outros caminhos e outros conceitos, dar algumas amplitudes e por vezes não conseguimos por conta da prova externa. Porque o professor fica no sufoco se conseguiu ou não trabalhar todo o conteúdo para prova bimestral vinda pela secretaria. Então o grande desafio é articular os projetos e as demandas do colégio com as bimestrais e provas externas. Agora é importante garantir a estrutura do ginásio, sobretudo o professor estar 40 horas, se não fura a ideia de articular, de convivência e de estabelecer relações. Outro desafio é o inicial porque as pessoas não estão acostumadas a trabalhar desse jeito, integrar, por exemplo, português e matemática, tanto os professores como os alunos. Essas 40 horas garantem essa articulação.

Entrevistado III: Não necessariamente em ordem, considero um desafio a formação de professores, os professores têm que compreender o que é a escola integral, Ginásio Carioca, tem que se sentir parte do projeto. Outro desafio é de fazer os alunos entenderem e gostarem de ficar mais tempo na escola de se sentirem parte dela, sentirem falta dela e perceberem que ela está colaborando para sua formação, além do desafio de envolver a família, algo que é inerente a todas as escolas.

Entrevistado V: Para mim a maior dificuldade é fazer com o que o professor entenda que não é mais um projeto, um teste ou uma ordem

da Secretaria, mas sim uma mudança de perspectiva educacional. Essa dificuldade se deve ao Ginásio ser encarado como uma política de determinado secretário e prefeito, ao invés de ser visto como uma política de Estado.

Entrevistado VII: Para mim o maior desafio é o de reinventar uma educação. É necessário uma construção de pensamento e compreensão que faz com que o indivíduo reflita. Com a música o jovem se encontra na execução da música, ele tem uma relação com o grupo que ele participa, uma sensibilidade de perceber que não está ali sozinho aprendendo e fazendo prova. Ele percebe que pode ir além do que ele imaginava, que é um alguém que pode se colocar socialmente ao subir no palco, tocar e ser aplaudido. Ele se transforma de dentro para fora. A arte permite isso. Por isso, não há como não ter essa linguagem na escola! Mas infelizmente a escola atual quer uma transformação de fora para dentro. Quando eu trabalho em uma escola que permite isso e estudo (...) eu percebo que isso é fantástico. Eu acho que a minha escola tinha que ter outras formas de representação artística, como artes plásticas e teatro. Na verdade eu gostaria que todas as escolas pudessem ter, mas infelizmente isso não é visto como necessário, o que é uma pena ... uma grande perda social!

Sobre as disciplinas tradicionais eu acho que a disciplina já não está mais sendo ensinada de maneira eficaz para alcançar ao aluno que tem informação em todos os lados, tem internet etc. Eu acho que nas diversificadas como ele não foi pré-moldado ele acaba se aventurando mais. De repente, se as disciplinas normais tivessem nomes diferentes, propostas diferentes os professores e alunos podiam se aventurar mais. Mas também tem aqueles que só reproduzem o tradicional nas eletivas, e o aluno acaba aprendendo da maneira tradicional, o que é uma pena. Por isso, o outro grande desafio é transformar o educador. O professor tem que ver que o aluno tem que sair transformado, que se tem que oferecer o além do tradicional. Não é formatar o indivíduo para ele trabalhar. Não é preparar para vida profissional, mas sim encontrar meios para que ele se encontre socialmente.

4.2- Quando as Vozes se somam à análise

Após a realização e descrição de todas as entrevistas, conseguimos perceber três grandes temas que emergem da fala dos profissionais do Ginásio Carioca e que se entrelaçam com as inovações e desafios na materialização da proposta presente em seus ordenamentos: (i) O entendimento do tempo integral; (ii) a organização curricular a partir da ampliação das disciplinas, de inovações e limitações e por fim, (iii) a avaliação que acaba, ainda, trazendo uma visão instrumental do tempo e impacta diretamente na materialização da proposta educacional e curricular, sobretudo, do tempo integral.

Quanto ao tempo integral, ele ainda é confundido por alguns profissionais com Educação Integral, algo que no decorrer do capítulo I tentamos elucidar, mostrando que o tempo integral pode ser um facilitador para a Educação Integral, uma vez que com mais tempo, há a possibilidade de uma maior diversidade nas ações, maiores oportunidades de múltiplas aprendizagens, um maior vínculo, assim como uma maior exploração de espaços e contextos. Entretanto, isso ocorre se esse tempo for, de fato, preenchido qualitativamente e não apenas quantitativamente.

Dessa forma, o tempo integral pode promover a Educação Integral, mas não é uma regra e são, assim, duas ideias distintas. Apenas um dos entrevistados destaca diretamente que a ampliação do tempo, por si só, não é o bastante, afirmando que a organização dessa ampliação por parte de todos os agentes envolvidos é essencial para que se caminhe na qualificação desse tempo.

Na fala dos professores, ainda podemos destacar diferentes justificativas e propósitos para a existência da ampliação do tempo. Praticamente todos os profissionais destacam que o grande benefício desse tempo maior é a criação de vínculos, de uma maior afetividade, a promoção da pedagogia da presença e uma maior intensidade nas trocas e nas relações, criando um clima de parceria entre alunos e professores. Além disso, há o apontamento de uma percepção na mudança e na integração das disciplinas, promovendo interdisciplinaridade, uma expansão das possibilidades educativas e oportunidade de agregar atividades e ações diferenciadas.

Vale também destacar a fala de dois entrevistados: um, que destaca a relação do aumento do tempo com a melhoria no desempenho acadêmico, algo que não foi lembrado pelos demais e outro, que enfatiza a questão do empoderamento de alunos e professores que se tornam mais pertencentes àquele espaço e de todo processo, o que evidencia uma visão além da tradicional, concentrada apenas nos 'conteúdos'. Ainda sobre a ampliação do tempo proposta pelo Ginásio Carioca, os professores afirmam que há uma maior possibilidade de realização de projetos, uma vez que professores e alunos estão em tempo integral.

Surge também, na análise das entrevistas, duas posições que, até determinado ponto, se contrapõem. Uma professora apresenta a ampliação do tempo como necessária, diante da demanda do mercado do trabalho, principalmente da entrada da mulher nesse mercado, pois dessa forma a escola seria um lugar seguro e necessário para apoiá-la. Já outro professor destaca em sua fala que o tempo integral exige responsabilidade tanto da equipe, como dos alunos e responsáveis, argumentando que a escola de tempo integral não pode se resumir a uma alternativa a esses efeitos do mercado de trabalho ou lugar para que os pais “se livrem de seus filhos”.

Quanto ao currículo percebemos que, ao serem questionados sobre esse conceito e organização curricular apareceram dúvidas, inseguranças e incertezas nas respostas do que de fato ambos significariam, o que nos traz algumas questões, uma vez que o currículo é o coração de uma proposta e elemento essencial para a significação da mesma.

Essas questões, por sua vez, foram destacadas apenas por um entrevistado, de maneira direta. Ele ponderou que é preciso flexibilizar o currículo e que, apesar de não ter uma resposta para a mudança necessária, acredita que ela tenha que ser pensada a partir de práticas do dia a dia, por agentes envolvidos no chão da escola e na prática cotidiana.

Nesse contexto, a partir das falas, percebemos que o currículo, como já esperado, possui diferentes entendimentos. Um professor relata que para ele o currículo vai além do escolar. Um segundo reconhece a presença da diversidade que pode influencia-lo, mas ao mesmo tempo também reconhece que alguns ideais não são contemplados, e como discutimos no capítulo 2, isso geralmente acontece desprestigiando a classe menos favorecida, uma vez que há padrões a serem seguidos, certezas defendidas como absolutas, verdades inquestionáveis e uma luta política.

Dessa forma, quando se fala de educação para todos, ainda percebemos que esse ‘todos’ é relativo, já que o acesso pode ser garantido, mas não o pertencimento. Isso se deve porque ainda há saberes, culturas, gêneros e etnias que ficam à margem e com isso uma história social que não se enxerga como, de fato, pertencente à escola.

Seguindo as falas, um professor apresenta sua proposta, que opta pela utilização de um currículo rizomático, hipertextual, enfatizando assim uma integração e não uma linearidade na produção do conhecimento; além disso, reconhece como essencial o planejamento e inovações no ensinar, não seguindo padrões ditados por livros didáticos e propostas prontas, que desconsideram os contextos e realidades. Partindo dessa fala, percebemos uma alternativa pensada por alguns professores para romper as 'grades' dos conteúdos escolares, fazendo com que o ambiente promova uma maior interligação, significado, criatividade diante da complexidade e irregularidade do ensinar e aprender. Dessa forma, se rompe com o olhar tão questionado, no decorrer das entrevistas e da trajetória educacional, em que o currículo é encarado como desconectado, por não interligar o saber da escola com o saber da vida, tornando-se esvaziado e mecânico.

Ainda sobre o currículo, surgem nesse momento as primeiras falas que questionam a avaliação em larga escala, uma vez que os professores a apontam como elemento que influencia a autonomia da escola, a elaboração e execução de um currículo significativo e diferenciado. Uma professora realça que, por mais que a proposta curricular do Ginásio ofereça uma inovação e um desenho de diversidade, ainda assim, ela é comprometida pelas avaliações externas, rankings e estabelecimento de metas que o comprometem, remetendo-o a uma visão mais conteudista e comprometendo a autonomia da escola, uma vez que, segundo ela, 'há ideais a serem atingidos que desconsideram os contextos'.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar Arroyo (2013), que considera que o direito à educação com o passar do tempo foi substituído pelo domínio de competências, quantificadas em avaliações, reduzindo o aprendizado a treinamentos para 'bons resultados'. Segundo o autor, essa concepção precisa ser rompida, para que não se agrida a autoria do aluno em seu processo de aprendizagem, tampouco a identidade profissional dos docentes.

Trazendo o currículo para a realidade do nosso objeto de estudo, o Ginásio Carioca, percebemos que o grande desafio é promovê-lo, de maneira significativa, levando em consideração diferentes contextos e realidades existentes dentro de uma vasta rede de ensino, seja do ponto de vista territorial

ou quantitativo. Dessa forma, há uma grande diversidade de trabalhos educativos, mesmo que as escolas pertençam à mesma rede de ensino e à mesma proposta de trabalho, como é o caso das escolas dos entrevistados.

Em relação à matriz curricular do Ginásio Carioca, os professores deram sua impressão, destacando como positiva a organização integrada, sem a divisão em turno e contra turno. Essa integração garante que a parte diversificada não seja segregada, uma vez que se torna universal e obrigatória no cotidiano escolar, e ainda possibilita que não ocorra uma divisão temporal entre currículo comum - considerado 'mais duro' e currículo diversificado - composto por atividades diversificadas que abordam de maneira mais ampla experiências, temáticas e vivências.

Entretanto, no decorrer das entrevistas, percebemos que, apesar dessa integração no horário, alguns professores ainda consideram que haja uma separação quanto ao trabalho realizado e a ideologia proposta entre as disciplinas do Ensino Fundamental e as práticas diversificadas. Os professores, em seus relatos, demonstram que as maiores inovações e superações das amarras tradicionais acontecem nas práticas diversificadas. Uma das professoras, inclusive, considera que a aula de sua disciplina, dada em um Ginásio Carioca, pouco difere de sua prática em outros locais.

Como já sinalizado, a maior parte dos professores considera que a organização do Ginásio possui flexibilidade e inovação; entretanto, muitas vezes acaba sendo atingida e limitada por metas e avaliações de larga escala, como IDEB e IDERIO e por algumas práticas conteudistas, sobretudo no núcleo comum.

Sobre essa flexibilidade, podemos observar que boa parte dos profissionais envolvidos no processo considera as Eletivas como o momento de maior ruptura da estrutura rígida e tradicional da escola. Por meio dessas atividades, há um incentivo à autonomia do professor e do aluno, além de rompimento do aprisionamento de 'grades' e conteúdos tradicionais. Vale ressaltar que eles defendem mais momentos como esses de conversa, prazer e flexibilidade, para que o tempo seja preenchido de maneira agradável à equipe e aos estudantes.

Quanto ao Estudo Dirigido, ele foi descrito como o momento mais privado e de mais calma, no qual são desenvolvidas algumas estratégias como a monitoria e a solidariedade na construção coletiva de conhecimentos porque, nesse momento, os alunos se ajudam e o ideal é que o professor seja apenas um coordenador das atividades. Além disso, um dos entrevistados destaca que esse momento é diferente também para o professor, que acaba construindo junto conhecimentos que não são de sua disciplina; então, por isso, eles possuem um olhar mais próximo dos jovens. Outro elemento destacado pelos professores no decorrer da entrevista é o investimento e a atenção nas ações que desenvolvam o Protagonismo.

O Projeto de Vida, por sua vez, é caracterizado como momento de discussão sobre o papel do estudante, da escola, sobre a sociedade e sobre o futuro. Um momento de reflexão e de construção de uma trajetória.

As disciplinas diversificadas são vistas como o momento de inovar e se reinventar. São sinalizadas pelos professores como diferenciais, como algo integrado no dia a dia da escola, uma vez que todos os alunos possuem consciência de que irão ter 'aula' tanto de Projeto de vida, como de Estudo Dirigido e de Eletiva. Apesar de nos documentos aparecerem como práticas, os professores se referem, muitas vezes, ao Projeto de Vida, Estudo Dirigido e Eletivas como disciplinas. A partir disso, surge um questionamento: Será que essas três "disciplinas", são de fato disciplinas ou são componentes curriculares que promovem uma integração, sendo característicos dessa proposta de educação em tempo integral e de suas premissas?

Apesar de todos reconhecerem os benefícios dessa matriz diversificada, um professor apresenta um grande desafio: o de entender a proposta das diversificadas para que, assim, possa ter segurança e planejar. Já a coordenadora considera que uma dificuldade é fazer com que o professor saia da segurança na sua disciplina de formação acadêmica e abrace a proposta, tendo, assim, perfil para lecionar as 'disciplinas' diversificadas. Ambos os desafios apresentados surgem devido aos dilemas que abrangem a formação dos professores e suas licenciaturas, como Arroyo (2013) destaca:

Em nossa tradição, o currículo é o núcleo duro, sagrado intocável do sistema escolar, gradeado como território sagrado, porque estruturante do trabalho docente. Formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar/aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais. Não apenas o sistema escolar, mas a escola, a sala de aula, a organização do trabalho docente giram nesse território. Estão amarradas ao ordenamento curricular. Nossa identidade tem como referentes recortes do currículo. Somos licenciados para uma disciplina recorte do currículo. Mestres e educandos seremos avaliados, aprovados e reprovados, receberemos bônus e castigos por resultados no ensinar-aprender as competências previstas no currículo. A sorte dos alunos está igualmente atrelada ao currículo para seus êxitos ou fracassos para seus percursos normais ou truncados. (p.142)

Durante as falas, percebemos que os professores expressam dificuldade ao sair da segurança de suas disciplinas e se aventurar em novas práticas. Dessa forma, mesmo com uma matriz diversificada e integrada, a partir dos discursos dos professores, as maiores ousadias são feitas nos três componentes diversificados. Dessa forma, surgem os questionamentos: A inovação da proposta do Ginásio Carioca se limita à promoção de atividades diferentes apenas em Projeto de Vida, Estudo Dirigido e Eletiva? Seria o suficiente inovar 'apenas nesses momentos'? Apesar de ser destacada a existência de uma maior integração e tempo, por que as inovações não se estendem às disciplinas tradicionais escolares? Nesse contexto vale refletir, ainda, se essa participação mais recuada por parte das disciplinas tradicionais já seria uma consequência ou um receio de caminhar por um novo caminho e não alcançar as metas e os resultados previstos para provas e avaliações externas. Essa manutenção do tradicional seria um reflexo das formações dos docentes e de suas histórias como estudantes?

Durante as entrevistas, também pudemos entender um pouco mais acerca das particularidades dos Ginásios Vocacionados, visto que há um entrevistado de cada um deles.

Em relação ao Ginásio das Artes (GEA) e da música (GES), percebemos que há uma ênfase nas propostas de Eletiva e Projeto de Vida em suas linguagens específicas. O GEA organiza suas salas de arte em ateliês e conta com um maior número de docentes da disciplina de Artes. Já o GES também

possui um maior número de docentes de música e os estudantes passam por diferentes instrumentos musicais, escolhendo em qual desejam se aprofundar.

O Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais, o GENTE, ainda funciona com o caráter experimental e possui uma organização distinta dos demais, destacada pelo professor, já que não há uma divisão de sala de aula e turmas, pois a unidade escolar é organizada em Laboratórios e Salas de mentorias, times e famílias.

No laboratório, são ministradas as disciplinas do Ensino Fundamental. Nesse momento, os alunos estão divididos em anos de escolaridade e, excepcionalmente, pode haver alunos de anos diferentes por decisão dos professores, por acharem que determinado estudante precisa se aprofundar ou possui lacunas em determinado tema.

Já nas salas de mentorias, os alunos são mesclados, havendo estudantes dos três anos de escolaridade juntos. A partir disso, eles se organizam em famílias formadas por 6 estudantes e esse momento passa a ser o de troca e aprendizagem, auxiliado pela tecnologia. Um conjunto de famílias compõe um time. Nesses espaços, também acontecem o Projeto de Vida e o Estudo Dirigido.

O Ginásio Experimental Olímpico, por sua vez, também funciona com o caráter experimental em um horário diferenciado, pois sua carga horária é complementada até às 17h30min com a faixa de treinamento em que os alunos se aprofundam em algum esporte. Essas unidades também possuem dois diferenciais das demais, pois atendem ao 6º ano, para que haja uma melhor divisão em faixas de treinamento e competições e em sua matriz há 5 tempo de aula de língua estrangeira inglesa.

Por fim, encerramos as entrevistas perguntando quais eram os maiores desafios na implementação e na vivência da proposta de educação em tempo integral do Ginásio Carioca. Em relação a esse questionamento, percebemos que surge com frequência, como maior desafio, o nosso terceiro tema de discussão nesta análise: a avaliação.

Mais da metade dos entrevistados relataram a prova externa como uma dificuldade no aprofundamento da proposta. Alegaram que as avaliações

externas, disciplinas, notas e reprovação tornam-se ‘monstros’ que vão contra qualquer proposta diferente do tradicional. Um dos entrevistados, inclusive, utiliza um termo interessante - “professor equilibrista”, já que o docente, ao mesmo tempo que inova em suas práticas, é exigido de uma maneira arcaica e tradicional. Em relação a essa perda de identidade dos docentes devido às avaliações, Arroyo (2013) considera:

Na medida em que avançamos para articular o ensinar e educar no novo tecnicismo das políticas de ensino por competência e de avaliação por resultado, somos pressionados a retomar o foco apenas nos conteúdos que cairão em provinhas e provões oficiais. Seremos julgados não como docentes educadores por termos foco nos conteúdos e nos educandos, mas apenas pelo conteúdo, pelos resultados dos alunos nas provas. Essa tensão está posta na categoria profissional: tiremos o foco dos educandos, de suas vivências humanas e desumanas e os enxerguemos apenas como exitosos acertantes nas avaliações oficiais. Mais do que as tensões assistimos à quebra das identidades profissionais e humanas que vinhamos construindo. (p.243)

Dessa maneira, pensamos que a avaliação é algo que precisa ser repensado, pois muito se fala sobre inovações educativas para trazer os jovens cada vez mais para uma relação significativa e quiçá de prazer com a escola. Pensa-se em inovações pedagógicas, tecnológicas, mas acreditamos, a partir dos relatos, que ‘inovações avaliativas’ também passam a ser uma prioridade a ser pensada, não como eixo da aprendizagem, pois esse deve ser sempre o aluno, mas sim, como algo que precisa ser resignificado, para que tenha um porquê de existir e colabore com a construção de conhecimentos.

O grande desafio é como possibilitar uma educação de forma qualitativa, mas que também possa comprovar, de maneira concreta e visível, seu crescimento e dificuldades. Haveria um instrumento que desse uma maior autonomia às escolas, mas que também pudesse ser um ‘mapa’, em relação ao caminho de aprendizagem e até mesmo defesa de projetos e propostas? Como criar padrões avaliativos para uma rede tão extensa e diversa? Como criar avaliações de larga escala, em um país marcado pela diversidade e por diferentes contextos sociais e políticos? Como avaliar o tempo sem que haja uma ‘instrumentalização’ desse tempo?

Esses e outros questionamentos merecem reflexões e discussões de representantes políticos, mas também de agentes do chão da escola, como o

professor destaca, ao ser entrevistado. É preciso que alunos, professores e toda a comunidade escolar sejam protagonistas nessa reflexão, para que se encontrem caminhos. Nessa trajetória e discussão, acredito que respostas únicas e verdadeiras não existirão.

É importante que essa avaliação vá além do conhecimento instrumental e destaque o ser em sua integralidade, como ressalta uma das entrevistadas, ao destacar a importância de conhecimentos que são secundarizados como música, artes e filosofia, que não podem ser quantificados e qualificados por meio de avaliações com cunho neoliberal como as atuais, mas que são de extrema importância e necessidade para o desenvolvimento da criticidade e de uma formação baseada na integralidade como princípio da formação do sujeito, não apenas massa de manobra e mão de obra para atender as demandas do mercado.

Dois outros desafios que também foram apontados pelos entrevistados foram (i) a formação de professores, para que os mesmos se sintam parte de projetos que ultrapassem a sua segurança acadêmica, fazendo com que o currículo e práticas se adequem às mudanças no modo de pensar e agir da sociedade, proporcionando como a professora destaca em sua fala, mudanças de dentro para fora e alunos sendo, de fato, protagonistas de suas vidas, e (ii) a dificuldade de projetos como o Ginásio Carioca se consolidarem, já que acabam tornando-se políticas de governo e não de Estado e com isso, acabam tendo 'prazos de validade', independente dos efeitos proporcionados no contexto educacional. Isto provoca uma descontinuidade nas políticas e promove visões ligadas a pessoas e partidos, além de uma descrença em possíveis mudanças advindas de uma formação mais completa.

5. Considerações Finais

Como educadores e pesquisadores, não esperamos por respostas prontas ou soluções mágicas com o final desta dissertação, mas sim reflexões e colaborações para que se percebam novos e significativos olhares a práticas, sobretudo a práticas de educação em tempo integral.

É inerente a presença de desafios no campo educacional, uma vez que muitas são as mudanças e elas acontecem cada vez de maneira mais dinâmica e rápida. Dessa forma, é preciso perceber, reconhecer e agir para que a escola e a formação de todos os envolvidos as acompanhem, em prol da construção de um ambiente construtivo, educativo e crítico.

Ao pesquisarmos o currículo, percebemos que ele é o foco mais próximo de disputa, uma vez que ele é o núcleo, central e estruturante, no processo de aprendizagem. Com isso, ele se torna o elemento que sofre um maior grau de normatização, politização, inovação e ressignificação, de acordo com os objetivos almejados e os projetos de sociedade. Assim, podemos dizer que tais reflexos realizados no currículo estão em consonância com o ideal de sociedade que se deseja.

Este processo interfere e influencia a formação dos professores, principais envolvidos no processo de aprendizagem e de desenvolvimento de saberes. Historicamente, não fomos licenciados para o conhecimento do todo, para uma integração, mas sim para organizar conhecimentos de maneira estanque, sistematizados em disciplinas, conteúdos e programas que ‘produzem grades’ com uma dupla função: proteger conhecimentos considerados únicos e legítimos e afastar outros conhecimentos ‘ilegítimos’, associados ao senso comum.

Apresentado esse panorama historicamente e culturalmente construído em nosso sistema de ensino, buscamos, no decorrer da pesquisa, refletir e propor uma abertura no currículo, sobretudo na educação em tempo integral, rompendo, dessa maneira, com a ideia de mais tempo para reforço, treinamentos e apenas repetição das mesmas práticas realizadas no horário parcial. Ressaltamos que é preciso uma aproximação entre a dinâmica social e escolar, na tentativa de abrir

os currículos à riqueza em experiências e diversidade de sujeitos políticos, culturais e sociais.

Nessa perspectiva, trazemos o Ginásio Carioca, atual proposta de Educação em Tempo Integral do município do Rio de Janeiro para que possamos conhecer e refletir o quanto essa proposta é – ou não – inovadora e caminha na busca por um currículo mais significativo em prol de uma ampliação do tempo escolar promotora de uma formação integral que considera o ser em sua multidimensionalidade.

No decorrer das entrevistas, percebemos que, de maneira geral, os docentes apresentam uma necessidade de mudança. Eles enfatizam que precisam de novas reflexões quanto ao seu papel e do tempo como contribuições para uma aprendizagem significativa e uma educação qualitativa, dentro do processo de formação dos educandos.

Uma vez pesquisado o modelo a partir de suas diretrizes, cotidiano, atores, ordenamentos e registros, percebemos que o Ginásio se configura em uma possibilidade que ainda precisa ser aprofundada, mas é um caminho. Um caminho que precisa se consolidar para que tenha tempo de amadurecer e de se compor como uma política e não apenas uma experiência. Mas para isso, destacamos a necessidade do mesmo ser acompanhado, avaliado, que haja apropriação, de sua proposta, formação e materialização no chão da escola e principalmente, que haja tempo para que se concretize e possa oferecer dados que possibilitem a avaliação de seus impactos.

Cabe também ressaltar que a proposta guarda algumas semelhanças com seus 'antepassados integrais', assemelhando-se com o CIEP em sua proposta de ver o aluno como cidadão, de incorporar práticas como o estudo dirigido em sua rotina escolar, além do fato de concentrar a ampliação para todos e dentro da unidade.

Também guarda semelhanças com a proposta do Centro de Anísio Teixeira, uma vez que também propõe uma matriz diversificada que explore outras habilidades e saberes dos estudantes; entretanto se distanciam pelo modo de organização, uma vez que no CECR há uma divisão curricular de turno

e contra turno, já no Ginásio não. Por fim, há semelhanças com o Programa Mais Educação, uma vez que o Ginásio também propõe uma ampliação que veja o aluno como protagonista, valorize a participação da comunidade e do entorno para o enriquecimento da proposta, e sua comunidade. Os GCs, assim como o Mais Educação, também explora outros saberes, além do acadêmico, sobretudo nas Eletivas, que possuem temas diversos e muitas delas se assemelham com os macrocampos e atividades das oficinas propostas no PMEd. Porém, diferente da proposta do PMEd, o Ginásio oferece a todos os alunos sua ampliação e componentes diversificados.

No decorrer da pesquisa, encontramos alguns desafios; dois deles foram: (i) a dificuldade na aproximação de pesquisadores que estejam inseridos na prática, uma vez que a academia ainda não possui uma flexibilidade e acessibilidade, sobretudo para aqueles que trabalham na educação básica, como eu, professora com a carga horária de 40 horas semanais. Ao mesmo tempo que se defende um professor em tempo integral e se identifica que esse é um importante referencial na proposta do Ginásio como surge nos documentos e nas falas dos entrevistados. Dessa forma, esse mesmo professor em tempo integral é o ideal na escola, mas também fica comprometido para uma formação e a (ii) ausência de informações e registros sobre o Programa, uma vez que ele é uma proposta recente e que ainda se encontra em expansão e desenvolvimento.

Ainda sobre a formação dos professores, se destacou no decorrer da pesquisa que o Ginásio propõe, a partir das diversificadas e da ampliação do tempo um desafio: o de sair das “caixinhas” e da segurança acadêmica para inovar, algo que vai além da instituição de um programa, indo, dessa forma, para a significação que aluno, docentes e comunidade escolar fazem da proposta.

É preciso ampliar a formação que queremos de professores e alunos, não há mais espaço para transmissores e reprodutores. Não é mais possível encher salas de aulas com alunos e exigir cargas horárias repletas de desafios, em diferentes turnos e lugares, em várias escolas, em várias etapas de escolaridade e em diferentes redes. Não se pode ter uma Universidade distante da prática, do chão da escola e que não entenda suas particularidades.

A ampliação do tempo e da função profissional exige um repensar, um replanejamento, uma revisão radical nas políticas de trabalho e de formação, para que possa proporcionar condições necessárias à emergência de práticas inovadoras, conscientes e que ampliem o educacional de maneira social, cultural e pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILLE, E. *Da hierarquia de saberes à definição da função social do conhecimento*. Trabalho apresentado na 15ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, set. 1992.

_____, Eveline. *Escola Pública e Pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: FAPERJ; Lamparina, 2009.

ARROYO, Miguel G. *A escola possível é possível?* In: ARROYO, M.G (org). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo, Ed. Loyola. 1986. (p.11-53)

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Ed. Vozes. 2013

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BALL, S. J.; Mainardes, Jefferson (organizadores) *Políticas educacionais: questões e dilemas*. – São Paulo: Cortez. 2011.

BITTENCOURT, Jane; THIESEN, Juarez; MOHR, Adriana (Org). *Projetos Formativos em Educação Integração: investigação plurais*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2015.

BOBBIO, Norbert. *Dicionário de Política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BRANDÃO, Zaia. *Escola de tempo integral e cidadania escolar*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.

BRAVO, R. S. *Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios*. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

CASTEL, Robert. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAVALIERE, Ana Maria; SOARES, Antonio (Orgs). *Educação Pública no Rio de Janeiro: novas questões à vista*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Mauad X : FAPERJ, 2015.

CAVALIERE, Ana Maria Cavaliere. *Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral*. Em Aberto, Brasília, v.22, n. 80, p.51- 63, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (Org.) *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro, DP et Alii, 2009.

_____, Lígia Martha Coimbra da Costa. *História(s) da educação integral*. Brasília: *Em Aberto*, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

_____, Lígia Martha C. da Costa. *Educação Integral: história, políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2013.

_____, Lígia Martha Coimbra da Costa. *Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares?* In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). *Tempos e Espaços Escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ, 2014.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MAURICIO, Lúcia Velloso. *Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral*. *Educ. Real.* [online]. 2016, vol.41, n.4, pp.1095-1112. 2016.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; HORTA, Dayse Martins; ROSA, Alessandra Victor. *Organização Curricular e escola de tempo integral: precisando um conceito e(m) sua(s) prática(s)*. *Revista Teias* v.16, nº40, p.155-173, 2015.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Protagonismo Juvenil – Adolescência, Educação e Participação Demográfica*. Fundação Odebrecht. Salvador, 1998.

CORAZZA, Sandra M. *Currículo na Contemporaneidade*. Blumenau, 2008

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. *Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma realidade no Ensino Médio*. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013. 98 p.

EBOLI, Terezinha. *Uma experiência de educação integral – Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1983

ELIAS, Norbert. *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FARIA, Lia. *CIEP: a utopia possível*. São Paulo: Livros do Tatu, 1991

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

_____, Paulo. *A Educação como Prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. ,

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. *Escola em tempo integral: possível solução ou mito em busca da qualidade?* Londrina, 2007

GABRIEL, Carmen; MORAES, Luciene (Orgs). *Currículo e conhecimento: Diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas*. 1.ed – Petrópolis, RJ: De Petrus: FAPERJ, 2014.

GUARÁ, Isa Maria F. R. *É imprescindível educar integralmente*. Cadernos CENPEC, São Paulo, n. 2, 2006.

_____, Isa Maria F. R. *Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola*. *Em Aberto*, Brasília, v.22, n. 80, p.65- 81, abr. 2009.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. *Reflexões sobre educação integral em escola de tempo integral*. *Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Educação Integral*. Nº2 (2006). São Paulo. CENPEC,2006.

MENEZES, Janaína S. S. *Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE*. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (Org.) *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro, DP et Alii, 2009.

HARGREAVES, Andy. *A Política do Tempo e do Espaço no Trabalho dos Professores*. In: MAURÍCIO, Lúcia. *Tempos e Espaços Escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Ponteiro/FAPERJ, 2014. P. 55-88.

HINGEL, Murilo. *O Pronaica – proposta, destruição e ressurreição*. In: COELHO, L.M.C.C.; CAVALIERE, A.M.V. (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petropolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LIMA, Maria Madalena Barbosa de. *Gestão compartilhada na operacionalização do programa ensino médio inovador, em Pernambuco*. Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF. 2014

Lopes, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento escolar : ciência e cotidiano / Alice Ribeiro Casimiro Lopes*. – Rio de Janeiro : EdUERJ, 1999. 236p.

_____, Alice Casimiro. *As relações entre senso comum, saber popular e saber escolar*. Em Aberto, Brasília, ano 12, n.58, abr./jun. 1993.

_____, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth.(Orgs). *Currículo: Debates contemporâneos*. – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2010

_____, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo* in BALL, S. J.; Mainardes, Jefferson (organizadores) *Políticas educacionais: questões e dilemas*. – São Paulo: Cortez 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Escola de Tempo Integral em Questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem?* In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes (Org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: UFG, 2015. P. 257-308

LODI, João Bosco. *A entrevista: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1974.

MAINARDES, J. *Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas: Uma contribuição para análise de políticas educacionais*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MAGALHÃES, Marcos. *A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco, cria, experimenta e aprova*. 1. ed. São Paulo: Abatroz: Loqui, 2008.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *O que se diz sobre a escola pública de horário integral*. Cadernos CENPEC, São Paulo, n. 2, p. 57-67, 2006.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral*. Em aberto – Brasília , abril de 2009.

MOLL, Jaqueline Moll (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

- MOREIRA, Antônio; TADEU, Tomaz (Orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. Ed. – São Paulo: Cortez 2013.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *As Artes do Currículo*. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org) *Alternativas Emancipatórias em Currículo*. São Paulo: Cortez, 2004.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA*,. Educ. rev. no.29 Curitiba 2007
- PARENTE, Cláudia da Mota Darós. *Nos tempos de escola: das discussões sobre antecipação e ampliação da escolarização ao direito à educação*. Anhanguera Educacional S.A, São Paulo, 2008.
- PARO, Vitor Henrique. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez, 1998.
- PARO, Vitor Henrique. FERRETTI, Celso João. SOUZA, Denise Trento Rebello. VIANNA, Cláudia Pereira. *A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais*. São Paulo, 1988
- PIMENTEL, Alessandra. *O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica*. Cad. Pesquisa, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.
- RAMOS Jeannette; LEITE, Adriana; FILHO, Luciano. *Função Social da Escola: Qual o lugar pedagógico, do político e do trabalho?* Fortaleza. 2012.
- RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs* – Rio de Janeiro: Bloch, 1986.
- _____, Darcy. *Nossa Escola é uma Calamidade* – Rio de Janeiro: Salamandra Editora, 1984.
- RODRIGUES, Neidson. *Lições do príncipe e outras lições*. 20ª. Ed. São Paulo:Cortez, 2001
- ROSA, Sandra Valéria Limonta; BRANDÃO, André Alcantara; FREITAS, Vilmar Luiz de, SANTOS, Luciane Martins dos. (Orgs). *Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: Formação de professores, currículo e trabalho pedagógico*. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.
- ROSA, Alessandra Vitor Nascimento. *Pesquisando a relação Educação integral e(m) tempo integral e Currículo no Brasil - período 2000-2012 O que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?* PUC RIO – Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, 2016.
- RUA, M. G. *Análise de políticas públicas: conceitos básicos*. In: RUA, M. G;
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: Uma reflexão sobre a política*. 3ª edição. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Saberes e Incertezas Sobre o Currículo* Editora Penso, 2013.
- SANTOS, Felipe. *Os clubes escolares do rio de janeiro: alternativa de ampliação da jornada escolar* Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.
- SANTOS, B. de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. 29ª edição . Autores Associados. Campinas, SP. 1995.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Experiências Programa Escola do Amanhã*. Publicação especial, Rio de Janeiro. 2016.

_____, *Ginásio Carioca*. Publicação Especial, Rio de Janeiro, 2014.

SOBRINHO, José Amaral. PARENTE, Marta Maria de Alencar. *CAIC: Solução ou Problema?* Rio de Janeiro: IPEA, 1995. (Resultado da pesquisa do IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada).

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p

SILVA, Tomas Tadeu. *Documentos de Identidade - uma Introdução às Teorias do Currículo*. Editora Autentica 2007

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p.21-33.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

_____, Anísio. *Educação não é privilégio*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

_____, Anísio. *Educação é um direito*. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

UNESCO Título original: *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights)*. Paris: UNESCO, 1996.

YIN, R.K. *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

CALADO, S.dos S; Ferreira, S.C dos R. Análise de documentos: método de recolha e análise de dados.

Disponível : [//www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf)

CAVALIERE, Ana Maria. *Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?*. Educação e Sociedade. V. 35, n.129, Campinas, out./dez.2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>>

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. *Educação Integral: concepções e práticas na educação fundamental*. Rio de Janeiro. Disponível em:

<<http://27reuniao.anped.org.br/qt13/t137.pdf>>

_____, Lígia Martha C. da Costa. *Tempo integral e educação integral no ensino fundamental: uma pesquisa no âmbito do observatório da educação*. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/46>>

COELHO, Lígia Martha C. da Costa; MENEZES, Janaína S. S. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3193--Int.pdf>

LIBÂNIO, José Carlos. *Produção de Saberes na Escola: suspeitas e apostas*. Disponível em www.educacaoonline.pro.br

MENEZES, Janaina S. S. Educação Integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. Disponível em:

<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC21.pdf>

Portal do Mec: <http://portal.mec.gov.br/financiamento/dinheiro-direto-naescola?id=12320>, acesso em 09 de julho de 2016.

Portal SMERJ: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/projprog/programas/pet.htm>. Acessado em julho de 2016.

SILVA, Lidiane; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria; SOBRAL, Karine; FARIAS, Isabel. *Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente*.

Disponível em:

http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil: 1988*. São Paulo: Saraiva, 1988.

_____. Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF- Seção 1, 10 de jan. 2001.

_____. Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. *Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF- 21 de jun. 2007 e retificado em 22 de jun. 2007.

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF- 16 de jul. 1990 e retificado em 27 de jul. 1990.

_____. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. *Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF- 23 de dez. 1996.

_____. *Portaria Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007.* Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abril. 2007.

_____. Resolução CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010. *Fixa as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.* Diário Oficial da União, Brasília, DF- 09 de dez. 2010.

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

_____ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro, 1996.

_____. Decreto 6.094, de 24 /04/2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Brasília, 2007.

Diário Oficial do Rio de Janeiro. Resolução SME nº 517 de 28 de dezembro de 1993.

_____ Lei nº 2619 de 16 de janeiro de 1998: Dispõe sobre a estrutura organizacional, pedagógica e administrativa da rede municipal educacional do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998

RIO DE JANEIRO, Resolução SME/RJ, de 28 de dezembro de 1993. Oficialização do Programa Clube Escolar. Diário Oficial da Prefeitura do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, nº517, 29 de dezembro de 1993.

_____ Resolução nº 498 de 21 de julho de 1993

_____ Resolução nº 487 de 26 de março de 1993

_____ Circular Conjunta EDGED/EDGRH nº 6 de 1995

_____ LEI COMPLEMENTAR Nº 125, DE 10 DE JULHO DE 2008. Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências.

_____ LEI Nº 5.225, DE 5 DE NOVEMBRO DE 2010. Dispõe sobre a implantação de turno único no ensino público nas escolas da rede pública municipal.

_____ RESOLUÇÃO SME N.º 1427, DE 24 DE OUTUBRO DE 2016(PUBLICADA NO DO DE 26/10/2016) 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.

RIO DE JANEIRO. Lei Orgânica do município 1990 – 2ª edição revisada e ampliada – Rio de Janeiro. Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Município, 2010.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº. 32.672, de 18 de agosto de 2010. *Dispõe sobre Criação do Programa Ginásio Carioca.* Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 18 ago. 2010.

_____ Decreto nº. 33649, de 11 de abril de 2011. *Consolida a legislação que dispõe o Programa Ginásio Carioca. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 11 abr. 2011.*

_____ Decreto nº. 35260, de 19 de março de 2012. *Inclusão de sete novas unidades escolares no Programa. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 19 mar. 2012.*

_____ Decreto nº. 35261, de 19 de março de 2012. *Criação do Programa Ginásio Experimental Olímpico e Paraolímpico. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 19 mar. 2012.*

_____ Decreto nº. 38954, de 17 de julho de 2014. *Dispõe sobre o funcionamento das unidades escolares assistidas pelo Programa Ginásio Experimental Carioca e Programa Ginásio Experimental Olímpico e Paraolímpico. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 17 jul. 2014.*

PERNAMBUCO. Decreto nº. 25.596, de 01 de julho de 2003. *Cria o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, e dá outras providências. Pernambuco, PE, 03 jul. 2003.*

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

DADOS PESSOAIS:

1- Nome completo: _____ 2-

Formação, Profissão e Tempo de atuação:

DADOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA:

3- O que é educação em tempo integral, para você?

4- Você considera importante a ampliação da jornada escolar dos educandos para uma educação em tempo integral e como essa ampliação contribui, efetivamente, para o desenvolvimento humano mais completo dos estudantes?

- 5- Houve – anteriormente ao Ginásio Carioca – alguma outra oportunidade de participação sua em uma experiência de educação integral em tempo integral? Caso afirmativo, gostaria que nos relatasse sobre essa vivência.
- 6- Qual sua relação com o processo de ampliação do tempo proposto pelo Ginásio Carioca? Como você contribuiu para a construção desta história?
- 7- Diferentes pesquisadores vêm afirmando que um dos maiores desafios desse tempo no cotidiano escolar se relaciona com a sua organização curricular. Nesta perspectiva, qual a sua compreensão acerca das temáticas “currículo” e ‘organização curricular?
- 8- Você conhece e/ou participou do processo de elaboração da proposta curricular do ginásio carioca e de como ela se materializa no cotidiano escolar?
- 9- Sabemos que a organização curricular do Ginásio Carioca é diferenciada das demais escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Neste sentido, como essa organização curricular diferenciada é praticada no Ginásio Carioca? Como e onde você se insere nessa organização curricular (de quais atividades diferenciadas você participa)?
- 10-Descreva a atividade de que você participa e avalie o papel dessa atividade na organização curricular dos Ginásios e, também, de uma proposta de educação em tempo integral para as séries finais do ensino fundamental.
- 11-Quais seriam os maiores desafios relacionados com a elaboração, implementação e integração dos diferentes conhecimentos e saberes no cotidiano escolar dos Ginásios Cariocas, a partir dessas atividades diferenciadas?