



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Camila Patricia Kipper Putzke

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL:
A materialidade do Programa Escolas do Amanhã.

Orientadora: Prof^o Dra. Vânia Cardoso da Motta

Rio de Janeiro
Novembro de 2017

Camila Patricia Kipper Putzke

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL:

A materialidade do Programa Escolas do Amanhã.

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ, como requisito parcial à obtenção de título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^o Dra. Vânia Cardoso da Motta

Rio de Janeiro

Novembro de 2017

AGRADECIMENTOS

Neste pequeno espaço, não cabe à imensa gratidão que tenho a todas as pessoas que passam e que já passaram pela minha vida, pessoal e acadêmica. Mas sei que este espaço é onde posso deixar registrado todo meu amor e carinho a pessoas especiais que, me acompanharam e que me fizeram chegar até aqui.

As primeiras pessoas, obviamente são meus pais, que de uma vida pobre, sem estudo, sempre me incentivaram estudar, nunca consegui ser boa aluna na educação básica, mas quando entrei no ensino superior, deixando para trás a vida no interior e morar a mais de 1.500km de distância, vendo-os apenas duas vezes por ano, e vê-los com orgulho, foi o que me fez buscar cada vez mais aprender e viver o que a universidade me proporcionaria. Foram os teus incentivos Eroni e Arlei, que me fizeram sair de casa e chegar até aqui.

Minhas/eus amigas/os do curso de pedagogia, tanto da UNIPAMPA quanto da UFRJ, que honra que eu tive em conhecer pessoas maravilhosas, a minha caminhada acadêmica se tornou menos árdua, pois tinha vocês ao meu lado, muitas discussões, viagens, eventos, estudos, cervejas e festas! São pessoas e momentos que estarão sempre em meu coração. Em especial aqueles que, estiverem na luta tocando greves e atividades ao longo da graduação, e o Centro Acadêmico de pedagogia!

Aos meus colegas de trabalho e de vida, que interferiram no meu desenvolvimento a partir dos estágios e vivências na educação básica, pois a formação é isso um pé na academia e um pé na escola, fazendo a articulação saberes e práticas.

Tive também que me acompanhou do Rio Grande do Sul, até o Rio de Janeiro, me incentivando e me ajudando em todas minhas particularidades, George, obrigada por ser este companheiro maravilhoso, nesta jornada.

Ao meu querido professor Reuber, que com seu imaginário transformava as suas aulas em espaços prazerosos de aprendizagem.

Ao professor Bruno G. pela atenção, cuidado, dedicação e prestatividade, por sempre estar disponível aos estudantes e ajudando cada vez mais sermos melhores, obrigada por todo incentivo e ajuda, você é incrível!

Por fim, minha querida orientadora, que me acolheu como bolsista de iniciação científica em 2014, e me fez crescer muito, sei que ainda não sei muita coisa, mas tudo o que sei, foi fazendo parte do COLEMARX, que tive a oportunidade de conhecê-la, e, que orientou por estes anos com muito carinho e delicadeza, que honra ser sua orientanda, Vânia M.

RESUMO

O presente trabalho monográfico, com o intuito de tratar a educação integral em tempo integral no âmbito das questões sociais e educacionais brasileiras, a partir de uma aproximação com programas norteadores de educação integral em tempo integral no Brasil, seus aportes normativos, e programas nacionais de referência desta política o Programa Mais Educação e Programa Novo Mais Educação. Buscamos pois, realizar a análise da materialidade do programa Escolas do amanhã, implementada no ano de 2009 na rede municipal do Rio de Janeiro buscando identificar a concepção de educação integral que vem sendo implementada, confrontando com as condições reais para a sua realização e continuidade.

A partir da breve análise sobre as políticas de educação integral, podemos concluir que estamos muito aquém de termos uma política de educação integral assentada em uma concepção que seja realmente democrática, que possa cumprir um papel emancipatório, apresenta uma fragilidade, uma falta de políticas que realmente se efetive na prática, que possa oferecer uma escola completa, e não uma escola assistencialista e compensatória.

Palavras-chave: Educação em tempo integral, Escolas do Amanhã,

SUMÁRIO

Capítulo 1:

Concepções de Educação Integral: Teórico e Político	6
1.1 Concepções de Educação Integral: o debate teórico	7
1.2 Concepção de Educação Integral na legislação atual	13

Capítulo 2

Os Programas Mais Educação: entre o antigo e o novo, o que fica e o que sai	21
2.1 O Mais Educação	21
2.2 O novo Mais Educação	27
2.3 O que fica e o que sai	31

Capítulo 3

As Escolas do Amanhã: a materialidade da educação integral em tempo integral na rede municipal do Rio de Janeiro	34
3.1 O passo a passo do Escolas do Amanhã: delimitando a concepção de educação integral	39

Conclusão	48
-----------	----

Referências bibliográficas	50
----------------------------	----

Capítulo 1

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: TEÓRICO E POLÍTICO

É sabido que a educação integral em tempo integral é uma das pautas mais debatidas e disputadas no âmbito da educação brasileira. No estado do Rio de Janeiro, por exemplo, esta proposta foi materializada com a implementação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no governo Brizola (1983-1986). Atualmente, é crescente o número de redes municipais, estaduais e federal que fomentam e executam ações e projetos de educação em tempo integral. Para compreender esse conjunto de iniciativas posta na educação brasileira, busco trazer nos capítulos iniciais, elementos de ordem teórico-conceitual sobre programas nacionais de educação integral, como o “Mais Educação” e o “Novo Mais Educação”, a fim de analisar, historicamente, a formulação de legislações no campo jurídico e a implementação de políticas públicas de ampliação da jornada escolar.

Temos posto que a educação é um campo em disputa, visto que é a base de uma sociedade constituída em classes e, a partir dessa relação de classe, grupos sociais buscam adquirir consenso da sociedade em geral e orientar a condução de políticas de educação em sua ótica. A escola é um local de formação em massa, em que predomina a concepção de produção da capacidade de trabalho, da mão de obra específica para cada segmento do mercado. Mais recentemente, constatamos uma atuação cada vez maior da orientação e execução de políticas públicas de educação por parte do empresariado, seus braços sociais (organizações sociais empresariais) e representantes, por meio de parcerias público-privadas ou ocupando espaços de direção dentro dos aparelhos de Estado (em Conselhos, Fóruns, nas secretarias de educação...) ou atuando como formador de consenso, a exemplo do Movimento Todos Pela Educação¹ que tem espaço cativo na grande mídia de massa.

A partir disso me detenho a pesquisar sobre os fatores que a educação em tempo integral vem sendo implantada, a partir da notável expansão desta política, do apoio do empresariado, que é quem mais se dedica a incorporar essa política, identificado de onde parte a demanda desta prática e, disto, entender a concepção de educação que se quer a partir da adoção do tempo integral.

Parto da ideia de que a educação/formação integral do homem não, necessariamente, seja aquela que, no ambiente escolar, se utilize de mais carga horária e sim aquela que encaminhe uma proposta de formação humana mais ampla.

¹Congrega representantes 31 braços sociais de empresas de cunho privado que se organizaram para disputar as políticas públicas de educação.

O horário ampliado na escola, além de propiciar práticas diferenciadas, torna as atividades do dia a dia, como a alimentação, uma atividade educativa. Quando uma escola oferece o turno parcial, precisa fazer esse tipo de atividade mecanicamente, mas quando possui o tempo estendido, consegue trabalhar efetivamente assuntos que passam despercebidos pelo curto espaço/tempo que a escola oferece, como por exemplo, a hora do almoço, uma atividade que passa despercebido e com tempo controlado, pode se tornar um espaço de aprendizado e significado.

1.1 Concepções de Educação Integral: o debate teórico

Em revisão bibliográfica sobre a temática identificou-se inicialmente duas nomenclaturas de educação integral: aquela que desenvolve a formação completa do ser humano como parte integrante das funções da escola e a que apenas se usa de mais carga horária para assim se intitular uma escola de tempo integral. E que os debates político-ideológicos sobre a concepção de educação integral em tempo integral no Brasil tiveram seu momento mais pulsante nos anos 1930, nas perspectivas anarquista, integralista e liberal.

Anísio Teixeira (1900-1971) foi um dos grandes precursores do debate da educação em tempo integral no Brasil, que defendia a educação para o desenvolvimento democrático liberal. Nas primeiras décadas do século XX, a educação escolar era uma atividade que interessava diversas correntes ideológicas, uma delas, aqui no Brasil, foi a Ação Integralista Brasileira (AIB), que defendia a educação integral que envolvesse o Estado, a família e a religião, postos em sintonia com a escola, uma intensa ação educativa, assumindo o papel moralizador da educação, com valores como sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência (CAVALIERE, 2010, p. 249-250).

Batista(2015) nos apresenta a AIB como um movimento de extrema direita, fascista, de forte presença no país na década de 1930 que defendia a educação integral, para o homem integral. Em seu manifesto

Defende uma sociedade harmônica, em que todos possam alcançar uma situação financeira satisfatória, o que dependeria da pessoa, de vontade própria[...] sua estrutura social, a partir de uma pirâmide era formada por três camadas, sendo a maior presença nessa organização fascista a da classe média, mas tendo supremacia as elites intelectuais[...] era uma organização bem estruturada, disciplinada e hierarquizada, cujo representante máximo tinha poder inquestionável sobre os demais membros. O lema do movimento era “Deus, Pátria e Família” (BATISTA, 2015, p. 72-74).

Para esse movimento, a escola detinha um papel importante para a difusão de sua concepção política e filosófica de mundo e para controle social, sob processo de distribuição dos indivíduos nas classes da sociedade. Para Cavalieri (2010):

Foram os integralistas que assumiram[...] o papel moralizador da educação. Os valores da educação integralista eram sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência. Cumprir os compromissos, obedecer aos superiores, propagar sua doutrina e morrer pelos ideais (CAVALIERE, 2010, p. 250)

Segundo a autora (Ibidem, 2010), devido a esta corrente ideológica higienista² que Anísio Teixeira - por mais que defendesse uma concepção escolar para democracia, cultura, cidadania, preparação para o trabalho e o aumento da jornada escolar - não fazia uso da expressão educação integral para evitar qualquer identificação com os integralistas que, [...] usaram abundantemente, durante os anos 30, as expressões “homem integral”, “Estado integral” e “educação integral”.

Portanto, as concepções de Anísio surgem em meio ao movimento integralista e à ideologia higienista na educação que, em meio ao processo de urbanização e industrialização e em frente as profundas desigualdades sociais no Brasil, invocou a valorização escolar, a partir do lema: “Libertar o povo da ignorância”. A visão de uma nova escola em Anísio se ancorou no pensamento de Dewey, em sua primeira viagem ao Estados Unidos (EUA), em 1927, na qual suas contribuições lhe deram base para no cenário posto, “na passagem do consenso em torno da bandeira da “alfabetização”, e o conteúdo moralizador que ela continha, para os movimentos em favor de uma educação de caráter formativo mais amplo e efetivamente democrático. (CAVALIERE, 2010, p 251).

Foi nesse cenário de disputas pela concepção de educação e com a defesa de muitos intelectuais reformistas de uma escola com funções ampliadas, que fosse além da alfabetização por ela mesma, é que se articulou, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento elaborado por 26 intelectuais, entre eles, Anísio Teixeira.

No Manifesto, os intelectuais sinalizaram a importância de repensar a educação do país antes mesmo do que qualquer outro setor, pois para eles a educação é a base de todo processo econômico e social, e:

Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o "sentido aristológico", para usar a expressão de Ernesto Nelson,

²O movimento higienista, que tinha como uma de suas referências Miguel Couto, buscava libertar o povo da ignorância, e tinha a alfabetização como salvadora da nação e cura para os males da sociedade. Compreendiam a ignorância como doença que precisava ser tratada, e os analfabetos como pessoas que “vegetam”. Criando também um autoritarismo educacional.

deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado [...] independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo”(Coleção Educadores – MEC. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 2010, p. 40).

Cavaliere (2010) observa que desde a década de 1930, aparece em textos de Anísio, escolas nucleares e escolas parques, para caracterizar as escolas que conseguiriam garantir a presença das crianças em turno estendido e que teria estrutura para a realização das mais diversas atividades para a formação da criança. Contudo, apenas em 1950 foi que Anísio consegue concretizar essa ideia através do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que oferecia estrutura adequada para a realização das mais variadas atividades que se objetiva como qualidade de ensino. O centro contava com a seguinte estrutura: (a) Pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre e (g) setor artístico. (CAVALIERE, 2010, p.256).

No estudo de Coelho (2004), a concepção anarquista apresentada no início do século XX, se caracteriza por ser aquela que engloba formação com informação, sendo assim, além de atividades pedagógicas, tem como mote o desenvolvimento de uma cidadania partícipe e responsável. Definindo as etapas desta educação, com a formação inicial, momento de

instigar sua curiosidade infantil[...]através do trabalho com os sentidos e a sensibilidade [...]além dos sentidos, os *órgão ativos* – as mãos e os pés, objetivando o desenvolvimento da destreza e agilidade. Para isso, os jogos [...] inicia-se a introdução para o mundo da palavra, mas igualmente a outras formas de comunicação e de linguagens (COELHO, 2004,p. 5).

Essa perspectiva de educação provem de um cunho altamente emancipador e político, objetivando a formação completa do homem. Sendo assim,

Outra de suas preocupações – a saúde física dos alunos – além da instrução profissional[...]procuraram constituir a pedagogia da pergunta; a *solidariedade*, nas tarefas manuais; o *espírito coletivo*, [...] constituía-se o cidadão emancipado, questionador, e construtor de uma história coletiva(COELHO, 2004,p. 5).

A concepção integralista, apresentada por Coelho (2004) a partir dos escritos de Leopoldo Aires (Apud CAVALIERE, 1999), compreende que: “O verdadeiro ideal educativo é o que se propõem a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem físico e do homem espiritual” (p.46). Assim, discorre Coelho (2004), esta concepção apresenta: “uma clara opção pelos aspectos político-emancipadores, para aqueles a ênfase recai na *espiritualidade*, no *nacionalismo cívico*, na *disciplina*, ou seja em fundamentos político-conservadores” (p. 7).

A partir do estudo bibliográfico, foram identificadas inúmeras concepções de educação integral: liberal, anarquista e integralista (higienista) (COELHO, 2004); escola em tempo integral e aluno em tempo integral (CAVALIERE, 2009); assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial (CAVALIERI, 2007).

No âmbito desta pesquisa, vamos nos deter nas quatro concepções apresentadas por Cavaliere (2007) em escolas de tempo integral, que são a assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial, por serem as que mais se destacam no campo e, por se assemelhar de alguma maneira com outras concepções. Nesse sentido, nossa análise não entrará no mérito do debate sobre a concepção de educação integral, no sentido de garantir uma formação ampliada, como vimos em algumas propostas nos anos 1930. A proposição da pesquisa residirá em discutir como a concepção de educação integral foi se constituindo na realidade como sinônimo de escola em tempo integral, na medida em que integralizava no currículo escolar atividades de cunho esportivo, artístico ou cultural em versão extracurricular. Nesta perspectiva que consideramos importante averiguar como vem se configurando as políticas públicas de educação de tempo integral mais recentes. Seguimos com as definições de Cavaliere.

Em estudos da autora, a concepção *assistencialista* é a predominante dentre as escolas em tempo integral, que a identifica como “uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária” (CAVALIERE, 2007, p.1028). Nesta concepção a escola se torna um depósito da criança desassistida, que remete as horas que passam lá dentro para reforço, alimentação e assistência.

Outra concepção que a autora apresenta é *autoritária*, na qual a escola de tempo integral é vista como uma instituição de prevenção ao crime, a partir da visão de estar “preso” na escola é sempre melhor do que estar na rua. Uma concepção já posta desde o século de XVIII, aproximadamente, que utilizavam os reformatórios para conter atrocidade e

criminalidade. Tendo como características rotinas rígidas e ênfase ao mundo do trabalho, como ainda hoje acontece em alguns presídios e espaços socioeducativos (CAVALIERE, 2007, p.1029).³

Já a concepção *democrática* de escola de tempo integral é compreendida como capaz de cumprir um papel emancipatório, pois caracteriza o tempo integral como “um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas”(CAVALIERE, 2007, p.1029). Assim, esse tempo a mais na escola proporcionaria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, sendo ferramentas que podem propiciar a emancipação do sujeito.

Por fim, a autora apresenta uma visão mais recente de educação integral, a *multissetorial*, que seria aquela que independe da estruturação de uma escola de horário integral e que esta educação pode e deve se fazer também fora da escola.

O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade (CAVALIERE, 2007, p.1029).

Importante ressaltar que Cavaliere (2007) parte de sua pesquisa realizada nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implantados no estado do Rio de Janeiro, no primeiro mandato de Leonel Brizola (1983-1986). Foi uma proposta de política de educação integral pioneira no Brasil; vários outros estados aderiram a esta política. A proposta foi implantar educação em *tempo integral* em 500 escolas do estado, essas em arquitetura projetadas por Oscar Niemeyer e projeto político pedagógico inspirado em Darcy Ribeiro. Segundo Maurício (2004):

A concepção pedagógica dos CIEPs buscava assegurar a cada criança [...] um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo [...] o respeito ao universo cultural do aluno [...] aulas curriculares, orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas[...] e participação em eventos culturais. (MAURÍCIO, 2004, p.40)

No entanto, observa Cavaliere (2003) que uma das críticas mais frequentes ao programa é seu cunho assistencialista, devido a inexistência de um projeto pedagógico.

³ De certo, tais espaços, hoje, estão longe de implementar tais medidas. Mantendo jovens e adultos em condições subumanas – autoritarismo do autoritarismo. Mas não vamos entrar no mérito desta questão devido aos limites de uma monografia.

Apesar da proposta inicial do CIEP trazer uma concepção de educação na perspectiva integral, na realidade predominou a concepção *assistencialista*, em vista da ênfase “no atendimento às crianças pobres, oferecendo também alimentação e outros serviços essenciais” (CAVALIERE, 2003, p.168). Ainda segundo a autora, a ruptura da continuidade da proposta inicial de educação integral, que acarretou na ênfase ao assistencialismo, deu-se pelo, “excesso de tarefas burocrático-administrativas, falta de profissionais da educação, orientações político-pedagógicas dos órgãos centrais, problemas sociais que envolvem a escola, falta de recursos materiais e outros”(Ibidem. Idem, p. 156). Outro aspecto apontada pela autora é que a sociedade reforçou a imagem das escolas como escolas “fracas” e “desorganizadas”. Com isso: “os Cieps foram estigmatizados como sendo escolas para crianças sem cuidado familiares ou semi-marginalizadas” (Ibidem, p.153). E complementa:

O Caráter assistencialista da educação pública não tem sido atribuído somente aos Cieps, mas a toda a rede pública, quando se denuncia sua baixa qualidade pedagógica e ausência de resultados convincentes. Porém, em relação aos Cieps, essa crítica é sempre mais contundente, perpassando o próprio conceito de escola de tempo integral. Daí a importância de aprofundar a reflexão sobre o conceito de assistencialismo. As ações de cuidado, em qualquer escola, não podem ser vistas, em essência, como assistencialistas. O que pode levar a que sejam classificadas desta forma é a ausência de um projeto político-pedagógico capaz de inseri-las num conjunto mais amplo de ações informativas, educacionais e culturais. (CAVALIERE, p.170, 2003).

Mais tarde, com o processo de municipalização, muitos CIEPs tornaram-se escolas regulares, oferecendo apenas o horário regular.

Hoje a ideia de *educação integral* na perspectiva de *tempo integral* retoma a agenda de políticas públicas da educação. E observamos que alguns projetos educacionais implementados nas redes públicas apresentam a concepção *multissetorial* defendida por Cavaliere - de que a educação integral não necessariamente seja oferecida pela escola ou no espaço escolar. A nosso ver, o programa que será analisado nesta pesquisa – Programa Mais Educação e sua expressão na rede municipal do Rio de Janeiro, as Escolas do Amanhã - apresenta a característica *multissetorial*, no tocante à oferta de ações educativas fora do espaço escolar e por entidades não-governamentais. No entanto, em relação à concepção de *educação integral* de *tempo integral*, pressupomos que a análise pode indicar elementos das demais concepções: assistencialista, autoritária e democrática.

1.2 Concepção de Educação Integral na legislação atual

A educação integral encontra apoio na legislação brasileira em nível nacional, paralelamente com os estados e municípios, que possuem também, suas leis frente às concepções de *educação integral* na perspectiva *deem tempo integral*. Nesta parte do capítulo, buscamos apresentar as concepções de educação integral que versam algumas legislações brasileiras em nível nacional frente a esta política, que são a Constituição Federal/1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº 9089/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), o Plano Nacional de Educação I (Lei nº 10.172/2001), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Lei nº 11.494/2007), o Financiamento da Educação Integral, (Portaria nº 873/2010) e o Plano Nacional de Educação II (Lei nº 13.005/2014).

No site oficial do Ministério da Educação (MEC) que versa sobre a *educação integral*, além das leis citadas acima, nas quais foram trabalhadas nesta pesquisa, é possível encontrar todos os marcos normativos legais da *Educação Integral* e da *Educação em Jornada Ampliada*, que são: Portarias Interministeriais: nº 17/2007 e nº 19/2007, Decretos: nº 7.083/2010 e nº 6.253/2007, Portarias: nº 12/2016, nº 71/2013, nº 798/2012 e nº 971/2009, resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE nº 02/2016, nº 34/2013, nº 40/ 2013, nº 38/2009 e nº 67/2009. Portaria do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE nº 973/2010. Resoluções Conselho Nacional de Educação CNE nº 02/2012. Manuais: “Articulação entre o Mais Educação e o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos do Brasil sem Miséria – Manual de orientações e instruções operacionais”, “Manual operacional de educação integral 2014” e “Passo a passo Mais Educação 2011”. Documento orientador: “Programa Ensino Médio Inovador – Adesão”. E apresentações da proposta: “Programa Mais Educação: como informar no censo escolar”.

A Constituição Federal de 1988, na sua estrutura, faz referência à educação integral em três artigos:, Art. 205 evidencia o “pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho”; Art. 206 cita a gestão democrática que faz inferência a educação integral, dialogando com essa política; Art. 227, que é o que mais dialoga com o conceito de educação integral que aparece em vários documentos norteadores desta política, quando apresenta que

É dever da **família**, da **sociedade** e do **Estado** assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária,

além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988; grifos nossos).

Assim, a Constituição se apresenta como um dos primeiros documentos que se aproxima de uma proposta de educação integral do tipo *multissetorial*, pois a família e a sociedade são citados antes do Estado pela garantia da educação e por incorporar em seu texto o pleno desenvolvimento da pessoa, fundante em oportunidades de uma gama de atividades que garante à criança, ao adolescente e ao jovem um processo de sociabilidade integral, mesmo que não fazendo inferência a educação em tempo estendido, mas a uma educação que possa oferecer formação completa e com os cuidados necessários a depender da situação em que o sujeito esteja inserido.

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) também reforça a implantação desta política de tempo escolar estendido, mas especificamente para o público em nível de ensino fundamental, em seu Art. 34:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.
§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996)

Para Menezes (2009) a ampliação de tempo escolar posta na LDB não, necessariamente, se constituirá no sentido de educação integral e até pode encaminhar para a concepção *assistencialista*.

Não se pode afirmar que a ampliação do tempo nessa legislação esteja diretamente relacionado ao objetivo de formação integral do ser humano. O estabelecimento do progressivo aumento do tempo escolar pode estar associado a outros fatores, a citar, aqueles relacionados à proteção social da criança e do adolescente e aos direitos dos pais e mães trabalhadores (MENEZES, 2009, p. 71)

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em 2007, foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) – Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação teve como objetivo melhorar todas as etapas da educação básica no Brasil. Dentre as propostas do Plano, que são mais de 40 programas, apresenta-se o *Programa Mais Educação*, que prevê a ampliação da *educação em tempo integral* no país. No entanto, frente ao PDE, destacamos alguns pontos centrais, pois é ele que sustenta as atividades e programas dentro os seus quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Sendo assim, vale destacar seus pilares para nossas análises:

O PDE é sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro. O PDE busca, de uma perspectiva sistêmica, dar consequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional (BRASIL, 2007).

Temos a indicação de que a *educação em tempo integral* proposta no *Programa Mais Educação*, um dos programas do PDE (BRASIL, 2007), está situada “no enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro”, visando o “desenvolvimento socioeconômico” de determinados espaços (territórios) “segundo a lógica do arranjo educativo”, uma articulação entre mercado, organizações da sociedade civil e governos locais para direcionar atividades educativas (MOTTA; ARGOLLO, 2016). Enfim, ratificando a concepção *multissetorial*, porém com ênfase no desenvolvimento do capital.

Em legislações relacionadas à ampliação do tempo escolar e formação integral identificamos que o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (BRASIL, 2001) também retomou a ideia de educação integral, conforme podemos verificar na sua diretriz:

A oferta qualitativa deverá, em decorrência, regularizar os percursos escolares, permitindo que **crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário** para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira. **A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados.** O **atendimento em tempo integral**, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as

desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.

O **turno integral** e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência. (BRASIL, 2001; grifos nossos)

Entre as metas, as que se destinam a *educação integral* na perspectiva de escolas *em tempo integral* são

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando **expandir a escola de tempo integral**, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

22. Prover, nas escolas de tempo integral, **preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda**, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas (BRASIL, 2001; grifos nossos).

Menezes (2009) ressalta que

O PNE associa a progressiva ampliação do tempo escolar às “crianças das camadas sociais mais necessitadas”, às “crianças de idades menores, de famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”...E apresenta que as expressões contidas no PNE limitam o direito à educação em tempo integral às famílias de menor renda indo, em certa medida, de encontro a Carta de 1988, que determina que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza...”(MENEZES, 2009, p. 73 - 74).

Dessa forma, fica evidenciado, conforme já apontara anteriormente Menezes (2009), que a concepção de ampliação da jornada escolar formulada nas metas do PNE 2001-2010 está relacionada à concepção de educação integral *assistencialista*, uma vez que foca nas camadas sociais mais pobres.

Em relação à Lei nº 11.494/2007 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Lei nº 11.494/2007), segundo Colemarx⁴ (2016), segue a mesma lógica de focalização de recursos em uma área específica, educação básica, porém calcado na otimização dos gastos, com dispositivos de transferência de recursos públicos para a iniciativa

⁴ O **Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação** (COLEMARX) da Faculdade de Educação da UFRJ e de seu Programa de Pós-Graduação em Educação é constituído por docentes e estudantes da instituição e, também de outras áreas de conhecimento e Programas de Pós-Graduação. O Coletivo tem como objetivo analisar as políticas educacionais e as relações entre trabalho e educação, Estado e movimentos sociais, tendo em vista a questão social no Brasil e nos demais países latino-americanos tendo como referência a teoria social crítica do capitalismo, iniciada por Marx e Engels e trilhada por outros intelectuais marxistas, entre eles, Antonio Gramsci e Florestan Fernandes. <http://www.colemarx.com.br>

privada. Apresento ele, pois inovou frente ao programa que veio substituir, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A sua distribuição de recursos prevê diferenciação das matrículas em tempo integral em comparação com as de jornada parcial ao instituir fatores de ponderação para definir o custo das etapas e modalidades da Educação Básica. A matrícula de um aluno em qualquer etapa de Educação Básica na rede pública em tempo integral tem fator de ponderação 1,30. Assim, oficialmente em termos orçamentários de 2016, enquanto a matrícula de um estudante dos anos iniciais do ensino fundamental prevê o repasse mínimo pelo FUNDEB de R\$ 2.875,03, com o fator de ponderação 1,30, a matrícula de um estudante em tempo integral, institui um repasse mínimo de R\$ 3.581,83. No entanto, conforme já discutia o estudo de Menezes (2009), sobre apesar da maior destinação de recursos absolutos a educação integral, trata-se ainda de um aumento inexpressivo frente à demanda da mesma, especialmente considerando as numerosas carências estruturais que as escolas brasileiras apresentam⁵.

Especificamente, podemos usar de exemplo a portaria n° 52, de 4 de fevereiro de 2015, que dispõem sobre a distribuição de recurso para o mesmo ano. No documento é exposto uma tabela com os recursos que são destinado por aluno em cada estado. Pegamos o exemplo do Estado do Rio de Janeiro, cujo estado é o foco no presente trabalho, visto a análise do Programa Escolas do Amanhã.

FIGURA 1 – Valor anual por aluno de distribuição de recursos do FUNDEB para o estado do Rio de Janeiro, 2015 (Anexo 01).

Valor anual por aluno estimado, por etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica (Art. 15, III, da Lei nº 11.494/2007) - R\$1,00														
UF	ENSINO PÚBLICO													
	EDUCAÇÃO INFANTIL				ENSINO FUNDAMENTAL					ENSINO MÉDIO				AEE
	CRECHE INTEGRAL	PRÉ-ESCOLA INTEGRAL	CRECHE PARCIAL	PRÉ-ESCOLA PARCIAL	SÉR. INICIAIS URBANA	SÉR. INICIAIS RURAL	SÉR. FINAIS URBANA	SÉR. FINAIS RURAL	TEMPO INTEGRAL	URBANO	RURAL	TEMPO INTEGRAL	INT. ED. PROFISSIONAL	
RJ	3.803,13	3.803,13	2.925,48	2.925,48	2.925,48	3.364,30	3.218,03	3.510,58	3.803,13	3.656,85	3.803,13	3.803,13	3.803,13	3.510,58

Fonte: Portaria n°52, de 4 de fevereiro de 2015.

Frente a este exemplo do estado do Rio de Janeiro, vemos que a destinação do recurso à educação em tempo integral, por mais que teve aumento, não contempla a uma proposta de educação que tenha uma formação mais diferenciada⁶ frente à proposta que a mesma engloba.

⁵ Para maior detalhamento do estado atual das escolas brasileiras, recomenda-se, por exemplo, a consulta ao Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2016) ou o Anuário Brasileiro da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017).

⁶ Diferenciada ao ponto de que, para promover uma educação de qualidade em tempo estendido, entendendo que a infraestrutura material também compõe os requisitos para tal objetivo, a partir da necessidade de mantimentos diários a mais como alimentação, materiais para uso em oficinas e atividades oferecidas.

Visto que o valor anual repassado para um estudante de período integral das series iniciais urbana é de \$877,65 a mais que um aluno em tempo parcial, ou seja, nem 50% do que é destinado ao tempo parcial.

Conforme Menezes (2009), o FUNDEB, dentre outros aspectos, se constituiu numa política propulsora da ampliação das discussões em torno das temáticas voltadas para a educação integral e para tempo integral. No entanto, os valores que o FUNDEB apresenta não é o que se espera quando a criança fica quase ou o dobro do tempo na escola, pois se espera que o recurso dobre o valor. Contudo, já um diferencial que pode tentar garantir o tempo estendido.

O FUNDEB apesar de ser a lei da distribuição dos recursos para a educação integral, não detalha ou explica a execução desta lei e do recurso, sendo assim, como apresenta Menezes (2009),

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

O Plano Nacional de Educação II (2014-2024) aborda a educação integral já definida em meta: “Meta nº 6-oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”. Já nos apresenta a implementação em quantitativo da política de educação integral, diferente do primeiro plano. E enfatiza

A necessidade de que os estados e municípios projetem a ampliação e a reestruturação de suas escolas na perspectiva da educação integral, e, nesse contexto, é estratégico considerar a articulação da escola com os diferentes equipamentos públicos, espaços educativos, culturais e esportivos, revitalizando os projetos pedagógicos das escolas nessa direção. (BRASIL, 2014)

Acompanhando o monitoramento do MEC, que se baseou no Censo da Educação Básica de 2015, o Brasil está atualmente com 18,7% dos seus alunos estudando em tempo integral, onde a região Nordeste se destaca com 25,4% dos seus alunos em tempo integral, e a região sudeste com o menor índice 14,4%. No total o Censo apresenta o percentual de 52,5% de escolas públicas em tempo integral. Entretanto, é importante destacar que este percentual considera as escolas que possuem ao menos um aluno que permaneça no mínimo sete horas diárias de atividades escolares (INEP, 2016).

Este percentual de 52,5% de escolas é bastante contestável, pois escolas que possuem apenas um ou uma turma de alunos em tempo integral, ainda não é uma escola em tempo integral, é uma escola que mantém alguns determinados alunos em tempo integral, muitas vezes apenas com reforço escolar, ou outras, com escolinha de futebol, não sendo uma escola que efetivamente esteja realizando atividades que contemplem todos os seus estudantes. Com esta concepção, se alcança a Meta nº 6 proposta no PNE que é de 50%.

Percebemos esta contradição quando pegamos a região nordeste, a destacada em âmbito de alunos que estudam em tempo integral, no estado de Sergipe, que tem um menor número de alunos em tempo integral de 14,8%, o menor da região, aparece como o que tem mais escolas com alunos que permanecem no mínimo sete horas diárias de atividades, que apresenta 66,6% de suas escolas.

Conforme dados do Censo Escolar de 2016, o Brasil possuía 4.365.742 alunos matriculados em educação de tempo integral nas escolas públicas estaduais e municipais de educação básica, de um total de 35.140.423 estudantes. Desse total, a educação infantil, especialmente as creches, e o ensino fundamental eram responsáveis pela grande maioria dos matriculados, com 1.611.168 e 2.345.173, respectivamente, e, apenas 409.401 alunos do ensino médio tinham acesso à educação de tempo integral.

Importante destacar, também, que no tocante ao financiamento da política de educação em tempo integral, o PNE 2014-2024 não deixa claro como irá prover os recursos financeiros.

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

Nessa breve explanação podemos nos aproximar das concepções e políticas norteadoras de educação integral no Brasil. A partir das políticas vimos que a educação integral está fortemente ancorada e defendida, mas com pouca condição de efetivação, visto que nenhum dos programas oferece sugestões ou ferramenta para realização, apenas oferecendo a obrigatoriedade de se realizar.

Concluimos também que as políticas norteadoras de educação integral brasileira, estão fortemente ancoradas em uma concepção multissetorial e assistencial de educação, e com pouca estratégia de efetivação, apresentam-se apenas em forma de demanda e necessidade, mas sem um embasamento do que se propõem a construir e mudar na educação, se

caracterizando assim como políticas unicamente imposta, sem um diálogo com seus pares e efetivadores dentro da escola.

Capítulo 2

Os Programas Mais Educação: entre o antigo e o novo, o que fica e o que sai

Neste capítulo buscamos a aproximação frente ao programa que norteia as políticas de educação integral no país, o programa Mais Educação, visto que é ele que a rede municipal do Rio de Janeiro usa de subsídio e recurso para as atividades que são em tempo integral.

2.1 O Mais Educação

O programa *Mais Educação* foi instituído em 2007, considerando os Artigos 1º e 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, os Artigos n. 217 e 227 da Constituição Federal, a Política Nacional de Assistência Social, entre outros, que determinam a progressiva ampliação do período de permanência na escola.

O *Mais Educação* foi o principal programa do Ministério da Educação na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) para a indução do tempo integral nas escolas brasileiras, e um dos principais modelos de educação integral que embasam muitas políticas como a Lei 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a Proposta de Emenda Constitucional nº 134/07 que visa alterar o Art.211 da Constituição Federal incluindo o tempo integral de oito horas diárias na escola, ampliando a jornada escolar de toda educação básica.

Segundo apresentado pelo portal oficial do Ministério da Educação, Programa *Mais Educação* tem como objetivo:

...contribuir para a **formação integral** de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos [...]em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional.

Conforme está exposto acima, o objetivo assumido publicamente é a formação integral como ser integrante da comunidade. Para tanto, o programa apresenta em sua versão oficial que realiza atividades e propostas em comum com outras instituições estatais: Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Cultura, Ministério do Esporte e ações de outros Ministérios ou Secretarias Federais. Além da participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios, o programa

também realiza parcerias com organizações privadas da sociedade civil, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes. Nesse caso, abrindo brechas para que assim Organizações Não-Governamentais (ONGs), organizações sociais empresariais, entre outras organizações da sociedade civil participem de ações educativas dentro da escola.

Nessa proposta, Silva e Silva (2014) identificam o Programa *Mais Educação* como:

Uma Educação Integral intercultural, assentada numa Gestão Intersetorial e Sistêmica [...] uma renovação da teoria do capital humano na forma de uma Pedagogia das Competências, ou neotecnicismo e, no plano da gestão sistêmica e intersertorial, o transplante do modelo empresarial de reorganização do trabalho (Teoria de Qualidade Total) para o âmbito do sistema educacional. (SILVA; SILVA, 2014, p. 95; grifos dos autores).

A gestão Intersetorial se dá devido articulação entre os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio-Ambiente, da Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República com o objetivo de efetivar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens.

A gestão intersertorial tem vínculos com o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (BRASIL, 2007). Este possui uma visão de gestão sistêmica que os autores apresentam como aquela que:

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

Em suas pesquisas, Silva e Silva, 2014, (p. 119 - grifos dos autores) desvelaram que se trata de uma política educacional inspirada na reengenharia das empresas transnacionais, frente ao processo de internacionalização da economia. E que fundamenta o PDE, assim como o Programa *Mais Educação*, demonstrando uma presença decisiva dos *homens de negócio* na direção intelectual e moral das políticas públicas de educação nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, como é o caso do Movimento Todos pela Educação.

A brecha para a participação das organizações privadas empresariais pode ser encontrada na proposta de educação disponível do programa que

(...) demanda a articulação de um conjunto de atores sociais e de programas para oferecer uma diversidade de oportunidades garantindo **desenvolvimento integral** de crianças e adolescentes [...] A concepção de educação que sustenta o Programa afirma o potencial educativo de amplo espectro das políticas públicas setoriais: Assistência Social, Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação, Esporte, Meio Ambiente. (BRASIL, 2009; grifos nossos)

Silva e Silva (2014) compara a estratégia de gestão por resultado do programa a uma lógica do sistema prisional, que monitora por meio das notas de testes padronizados e pune os estados e municípios que não atingirem as notas estabelecidas⁷, tendo como instrumento os poucos recursos financeiros destinados pelo órgão central. “E concluem que a centralidade do IDEB na avaliação dos resultados e o condicionamento da liberação de recursos à assinatura do ‘Plano Metas Todos Pela Educação’ revelam o alinhamento do programa o modelo gerencialista neoliberal.” (p. 117), que fomentam privatizações, choques de gestão, etc, tudo via parcerias.

O Programa Mais Educação além da Portaria Federal que o instituiu, conta com mais documentos que o embasam e guiam como o programa deve ser gerido, orientando assim os estados e municípios. Detenho-me a esses documentos que são: Série Mais educação: Gestão Intersetorial no Território (MEC, 2009), Programa Mais Educação: Passo a Passo (MEC, 2011) e Manual Operacional de Educação Integral (MEC 2012). Me dedico a esses documentos, pois são os únicos documentos oficiais do programa frente ao MEC, que encontrei disponível.

Para sua implementação em 2008, a escola precisava estar dentre os seguintes critérios:

- Ter assinado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação;
- Todas as capitais dos estados brasileiros;
- Cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes;
- Ter escolas municipais ou estaduais com IDEB⁸ abaixo de 2.9 (BRASIL, 2009).

Já em 2012, para selecionar as unidades escolares a participar do programa se tem os seguintes critérios:

⁷Projeto de Lei 7420, dispõem sobre Responsabilidade Educacional, que estabelece que os gestores públicos nas esferas municipal, estadual e federal que, mesmo tendo recursos à disposição, registrem retrocesso nos índices de qualidade da educação básica de seus governos, serão responsabilizados com base na Lei de Improbidade Administrativa (Lei 8429/1992).

⁸Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

- escolas contempladas com PDDE⁹/Integral no ano de 2008, 2009, 2010 e 2011;
- escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais;
- escolas localizadas nos territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria;
- escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família;
- escolas que participam do Programa Escola Aberta;
- escolas do campo. (BRASIL, 2012)

O *Mais Educação* pode ser visto como uma agência financiadora, pois é ele que direciona e define os recursos para as escolas participantes, coloca seu projeto de escola que acredita ser o ideal para a construção de um formato integralmente e distribui o valor que foi aprovado a partir do PDDE. Sendo assim, como já está posto em seus documentos, qualquer pessoa ou associação pode realizar o projeto, desde que contemple o Projeto Político Pedagógico da escola, integrando o comitê local, que acompanha o plano de ação local de educação integral – plano que contempla as atividades escolhidas, as parcerias estabelecida (MEC-2011), ou a partir da convocação das capacidades instaladas nos territórios para uma intervenção que busca sinergia entre iniciativas federais, estaduais, municipais, governamentais e da sociedade civil (MEC, 2009).

Antes de apresentar alterações que foram feitas no programa no final de 2016, transformando-o em *Novo Mais Educação*, cabe ainda acrescentar, a fim de não esgotar o debate sobre a versão original do programa, que este sofreu diversas críticas frente ao seu funcionamento e seus objetivos. Primeiramente, vou expor as críticas do campo acadêmico e, a seguir, aquelas do setor empresarial. Rosa (2013) concluiu que o programa segue os moldes das proposituras mundiais de políticas de Organismos Multilaterais, principalmente o Banco Mundial, como uma política compensatória (que será explorado mais a frente), assim como Lima e Perrude (2017, p.13168) também concluem que

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

⁹ Programa Dinheiro Direto na Escola.

Outros autores como Barbosa e Maciel, (2016), Gomes, Lôbo, Ferrazzo, (2016), Silva e Silva (2013), também concluem que neste programa a escola pública se torna assim uma *escola especializada na gestão e controle da pobreza*, fortalecendo a pauta de que a educação integral neste programa se apresenta apenas enquanto expansão da jornada escolar, e consagrando o assistencialismo a partir da ampliação de suas responsabilidades e da diminuição da escolarização, assim como já apresentado no caso dos CIEPs.

Além destas críticas recorrentes de pesquisadores da área, Silva (2013) apresenta sua crítica frente a perda de centralidade do papel da escola a partir do intenso incentivo do uso do espaço externo a escola, tornando assim a escola secundarizada, perdendo seu papel central na educação. E critica também a ideia de diversificação das atividades escolares¹⁰, que

... não expressa necessariamente uma melhora na qualidade da oferta do direito à educação, tendo em vista as dificuldades de implementação desse conjunto de atividades em uma instituição “minimalista” e com uma estrutura precária de funcionamento como é a escola pública brasileira (SILVA, 2013, p.5).

Segundo o mesmo autor, o Programa *Mais Educação* negligencia os tempos e espaços da escola pública “em nome de um modelo de ampliação que está vinculado à iniciativa privada, justamente aquela a favor da “ordem capitalista” (SILVA, 2013, p.15). O autor critica que os projetos que são formulados e difundidos pela iniciativa privada¹¹ e não a partir da própria escola pública, projetos esses que geralmente focalizam seus esforços na melhoria de índices educacionais, mas esvazia o sentido pedagógico com o recrutamento indiscriminado de voluntários ao invés de professores por formação, distanciando assim a lacuna que existe entre as classes populares e o pleno direito à educação pública de qualidade.

E, além desta breve contextualização do Programa Mais Educação, Silva (2017) traz a crítica ao *aluno em tempo integral*, categoria já exposta no cap1 desta monografia, presente no Programa Mais Educação. Fazendo a análise desde o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras (1994), que trouxe a proposta de aluno em tempo integral, tirando a centralidade da escola e repassando ao contexto da cidade, focando no aluno, desconsiderando o professor, relativizando a escola no processo educacional dos indivíduos.

¹⁰Atividades esportivas, culturais, artísticas, ligadas à saúde, à assistência social, ao reforço escolar associadas ao currículo formal.

¹¹ Que são à base do Programa Mais Educação: Associação cidade Escola Aprendiz, Instituto Paulo Freire, e , Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultural e Ação Comunitária (cenpec), e, pelo PDE que era organizado em torno do Movimento Todos Pela Educação, Organismo criado pelo setor empresarial (Fundação Itaú Social, Grupo Gerdau, Instituto Camargo Corrêa, Fundação Bradesco, contando com parceria da Rede Globo, Fundação Ayrton Senna e apoio da Fundação Victor Civita, Instituto Paulo Montenegro, entre outras empresas líderes, parceiras e apoiadoras), em 2006, com vista a empreender um projeto educacional para o país atuando diretamente por meio da escola pública (Silva, 2017.)

Em 2015, o jornal eletrônico “O Estadão” publicou matéria sobre uma pesquisa da Fundação Itaú Social, em parceria com o Banco Mundial, referente ao programa Mais Educação, apresentada no 12º Seminário Internacional de Avaliação Econômica de Projetos Sociais. A Fundação constatou que o Programa não está melhorando as notas dos estudantes, em especial na disciplina de matemática, e identifica que as interrupções nos repasses aos municípios e Estados têm sido uma das dificuldades na implementação das ações planejadas.

Para tanto, Freitas (2015) questiona a pesquisa frente duas questões: a primeira é, por que ele teria que melhorar médias de português e matemática? E a segunda que vai de encontro com a primeira, não teria melhorado outros aspectos da escola que não foram quantificados pelos exames nacionais destas duas disciplinas, por exemplo, as tais habilidades socioemocionais que vivem sendo alardeadas pelos reformadores como necessárias?

Cabe ressaltar que o programa Mais Educação, a partir de suas estratégias, não foi instituído para melhorar o desempenho de estudantes frente a determinadas disciplinas, mas sim para fomentar atividades diversificadas em tempo estendido, tanto que o foco não é reforço escolar, mas assim outras atividades que envolvem a cultura, arte, esporte.

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

No Brasil, com a chegada da lógica dos reformadores, tudo vira uma questão de aprender português e matemática. Resumem a escola a isso, quando interessa. Nesta ótica, a melhoria da escola se mede, portanto, pelo aumento da média dos alunos nestas disciplinas. É tanta devoção às médias, que se alguém mostrar que há um aumento das médias nestas disciplinas quando a lua é cheia, proporão ensinar apenas no período de lua cheia. Correlações de quantidades acabam virando causalidade(FREITAS, 2015).

A pesquisa da Fundação Itaú Social também mostra que o acompanhamento das escolas é falho e sugere que tenha acompanhamento do programa nas escolas. Um dos resultados que a pesquisa apresentou, mas que pouco tomou destaque foi “Existe reconhecimento da eficácia do programa na ampliação de repertório sociocultural de alunos, contribuindo para a redução das desigualdades”, um resultado positivo do Programa, mas, mostrando mais uma vez que o foco do empresariado é o desempenho/nota, e não o desenvolvimento social e cultural do estudante.

Mas não é só este o foco dos pesquisadores do Itaú e do Banco Mundial. No fundo, a função destes estudos é ajudar a demonstrar que a escola pública de gestão pública e os “programas sociais” que utilizam recursos públicos são ineficientes. Eles querem que sejam retirados e substituídos pela ação de ONGs, OSs e empresas educacionais que, segundo eles, mais eficientemente utilizariam os recursos públicos, bastando para tanto diminuir ou transformar a escola pública em escola privada pela via da terceirização de gestão. O mesmo Banco Mundial financia no Pará esta estratégia com a implantação de escolas charters. O mesmo pessoal que fez o estudo é o que defende os cortes de benefícios sociais e igualmente financiou em Pernambuco experiências de escolas charters.(FREITAS, 2015)

Como resposta a esta pesquisa, o Ministério da Educação divulgou uma nota, informando que “O novo ministro da Educação, Aloizio Mercadante, definiu que uma de suas prioridades é rever o Programa Mais Educação, priorizando os conteúdos, com maior foco na melhoria do aprendizado, especialmente Português e Matemática”. Aloizio Mercadante esteve no Ministério da Educação no período de 05/10/2015 a 11/05/2016, poucos meses depois, com a mudança de governo o MEC ficou sob responsabilidade de Mendonça Filho. A partir desta gestão é que vemos esta proposta de política pública de educação integral brasileira se transformando no “Novo Mais Educação”, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016, seguindo exatamente a proposta de Mercadante, em resposta a pesquisa do Itaú Social e Banco Mundial.

2.2 O novo Mais Educação

O Novo Mais Educação é uma reformulação política que substitui o programa *Mais Educação*, e tem como objetivo enfatizar a melhoria de resultados em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, em vista das avaliações em larga escala. Ressaltamos que o novo programa se institui não excluindo artes e esportes, mas dá ênfase em português e matemática, tanto que em sua diretriz coloca que o foco e obrigatoriedade são em português e matemática.

Tal premissa pode ser verificada no Documento Orientador para implementação do *Novo Mais Educação*, quando define que a escola ao aderir o programa tem que escolher em qual categoria de tempo estendido vai selecionar, se é de 5 ou 15 horas de atividades extraturno semanal, mostra aí o foco total nas duas áreas:

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

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

Ou seja, a escola que desejar ofertar cinco horas semanais de atividades complementares estas se realizará unicamente em atividade reforço de português e de matemática, inserindo o aluno apenas nestas duas áreas. E as escolas que optarem por ofertar 15 horas complementares deverão usar oito horas para a oferta de português e matemática. Além disso, com a reformulação posta, o programa desconsidera o que seria a proposta de tempo que conta na LDB, de sete horas diárias.

Observamos que para a implementação do novo programa não são levados em consideração o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, entre outros, como fora no Mais Educação. Para a implementação desta política, conforme Portaria nº 1.144/2016, o que foi levado em conta foi:

Inciso I do art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

Que o art. 34 da LDB, Lei no 9.394, de 1996, determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola;

Que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, nos termos do art. 227 da Constituição;

Que as Metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014

E que o Brasil não alcançou a meta estabelecida pelo IDEB (BRASIL, 2016).

Sendo assim, o que vimos é a quebra da portaria interministerial do antigo programa, tornando o programa ministerial sob responsabilidade do Ministério da Educação, somente, com objetivo claramente definido: melhorar o desempenho em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental e a redução do abandono, estabelecendo o horário ampliado para cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

Uma das questões que nos salta aos olhos é a focalização, visto que, nas diretrizes do novo programa, em seu terceiro capítulo, determina:

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

Vemos aqui que o novo Mais Educação mantém o foco nas escolas que atentem a população estudantil com maiores dificuldades de aprendizagem e as escolas que apresentam baixo resultado nas avaliações em larga escala, mais precárias, nos alunos tidos como “problemas”, correndo o risco em estigmatizá-los. Vemos que acaba de certa forma mantendo alguns elementos da política assistencialista, focada em um determinado grupo social; uma política de cunho compensatório, não universal. Ainda em seu documento norteador frisa: “As escolas deverão atender prioritariamente aos estudantes que apresentem alfabetização incompleta ou letramento insuficiente, conforme resultados de avaliações próprias” (BRASIL, 2016, p. 6). No entanto, a ênfase nos principais critérios postos nos instrumentos de avaliação em larga escala – português e matemática – pode indicar a centralidade nos resultados e nas metas estabelecidas no PDE Escola e não no aluno. A centralidade está nos resultados do IDEB, expressão do Programa Internacional de Avaliação Estudantil (PISA) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no Brasil.

O novo programa, segue articulando o MEC, com os governos estaduais, distrital e municipais, visando alcançar os objetivos do programa. E, como a versão anterior, ao MEC compete apenas prestar assistência técnica e conceitual na gestão e implementação do Programa. Já aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios que aderirem ao Programa Novo Mais Educação caberão: articular as ações do Programa com vistas a alfabetizar, ampliar o letramento e o desempenho em língua portuguesa e matemática, de acordo com a política educacional da rede de ensino; articular, em seu âmbito de atuação, ações de outros programas de atendimento às crianças e aos adolescentes, com vistas ao cumprimento das finalidades estabelecidas; colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com o MEC; gerenciar, na sua rede de ensino, as ações do Programa, com vistas ao cumprimento das finalidades estabelecidas.

A execução do novo programa também é algo a ser observado frente ao antigo que, na sua execução, contava com voluntários e pessoas da comunidade para atuação dentro da escola. O novo programa propõe os seguintes atores na sua execução: Articulador da Escola (alguém da própria escola), Mediador da Aprendizagem (voluntário responsável pelo acompanhamento pedagógico) e facilitador (voluntário responsável pelo acompanhamento pedagógico).

No documento técnico sobre o novo Mais Educação fica confusa a atuação destes sujeitos frente ao programa, visto que o único que tem sua atuação definida é o Articulador que “deverá atuar como elo entre os Mediadores de Aprendizagem e os Professores de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos atendidos para que as propostas pedagógicas trabalhadas sejam complementares entre si”. (BRASIL, 2016)

Os outros agentes do novo programa não tem nada definido. Conforme documento orientador (BRASIL, 2016): o “perfil, a seleção, a formação e o acompanhamento dos Mediadores de Aprendizagem, assim como as metodologias e materiais a serem utilizados nas atividades de Acompanhamento Pedagógico serão o foco de uma futura Versão deste Caderno de Orientações” (p. 8). Ou seja, mostrando um programa que foi pouco estruturado e que se foca mais na competência de determinadas áreas do conhecimento (português e matemática), mas que não apresenta de imediato seu fundamento ou busca implantar com qualidade.

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

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

No atual programa, as escolas têm apenas dois macro campos, o acompanhamento pedagógico e atividades complementares, isso, somente se optarem por 15 horas estendidas.

Outras diferenças que se acentuam é que no antigo programa Mais Educação as atividades não eram focadas em apenas duas disciplinas, o acompanhamento pedagógico se dava em Ciências, História, Geografia, Letramento/Alfabetização, Línguas Estrangeiras, Matemática e Tecnologias Educacionais.(Manual operacional, 2012, p. 05)

No macro campo que envolve as artes, a cultura e o esporte as atividades se reduziram drasticamente. Projetos como Banda Fanfarra, Capoeira, Ensino Coletivo de Cordas, Grafite, Hip-Hop, Mosaico foram excluídos do novo Mais Educação. Enfim, atividades que

expressam a cultura brasileira periférica e negra, como é o caso do hip hop, bem como, atividades vistas como desenvolvimento integral, Ensino Coletivo de Cordas, Iniciação Musical por meio da Flauta Doce, Percussão e Tecnologias Educacionais não são mais prioritárias. Ou seja, em que pese o caráter provisório desses projetos realizados em parcerias, a educação integral expressa no novo programa não valoriza a cultura local e nem a cultura erudita, em que muitas crianças nem imaginam que existem. Deixando, somente, as atividades que já fazem parte do dia a dia, como desenho, dança, futebol, voleibol...

2.3 O que fica e o que sai

A partir do exposto sobre os programas nacionais indutores de políticas de educação integral no país, vemos que sofrem algumas mudanças, entre elas, além das já citadas e principalmente sua concepção de educação integral em tempo integral, são: a adesão das escolas, a carga horária, a distribuição das atividades e a quantidade de alunos atendidos.

Uma das mudanças observadas da primeira versão do programa para a segunda é a carga horária que, no *Mais Educação* a jornada era de no mínimo sete horas diárias e agora, as escolas podem definir se terão mais 5 ou 15 horas de atividades complementares.

O critério de adesão das escolas no Mais Educação, em 2012 por exemplo, previa que para a seleção das escolas, as mesmas deveria seguir os seguintes critérios:

Escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008, 2009, 2010 e 2011; Escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais; Escolas localizadas nos territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria; Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família; Escolas que participam do Programa Escola Aberta; e, Escolas do campo. (BRASIL, p.7, 2012)

Já no Novo Mais educação os critérios de adesão são outros:

Critérios a serem observados para a adesão: São passíveis de atendimento as escolas com no mínimo 20 (vinte) estudantes matriculados no Ensino Fundamental de acordo com o Censo Escolar do ano anterior ao da adesão e que possuam Unidade Executora (UEx) Própria, desde que não estejam vinculadas em consórcio.

Na 1ª etapa de adesão, as secretarias de educação selecionarão as escolas que poderão aderir posteriormente ao Programa. As escolas estão divididas em grupos, da seguinte forma:

- Grupo 1 – escolas que receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016;
- Grupo 2 – escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e/ou obtiveram desempenho no IDEB inferior à média nacional das escolas públicas e que não se enquadrem no critério do Grupo 1;
- Grupo 3 – demais escolas de Ensino Fundamental que poderão aderir ao Programa. (BRASIL, p.4, 2016)¹²

Podemos observar que neste novo programa as escolas do campo, que são escolas que possuem menos de 20 alunos, não são contempladas com esta proposta de educação, como na primeira versão do programa, que cita as escolas de campo como um dos critérios para a adesão do programa.

Já na quantidade de alunos atendida, o Mais Educação colocava foco no atendimento a alunos que se encontravam nas seguintes situações:

- Estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
- Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase;
- Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
- Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência;
- Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família. (BRASIL, p.9, 2012)

E com a recomendação de que a

Educação Integral deverá ser implementada, preferencialmente, com a participação de 100 (cem) estudantes no Programa Mais Educação, exceto nas escolas em que o número de estudantes inscritos no Censo Escolar do ano anterior seja inferior a este número. (BRASIL, 2012, p.9).

Já o novo programa, dispõem que

O número de estudantes participantes informados no Plano de Atendimento da Escola será de no mínimo 20 (vinte) e no máximo o equivalente ao número de matrículas do ensino fundamental regular registrado no Censo Escolar do ano anterior ao da adesão ao programa. (BRASIL, 2016, p.06)

As análises destas principais políticas norteadoras de programas de educação integral no país nos mostram como as mesmas estão assentadas na mesma proposta em que as legislações estão, um concepção multissetorial de educação, mas que, cada vez coloca o foco

¹² O Documento não define o que seriam as “demais escolas de ensino fundamental”.

em português e matemática, invertendo o que seria a proposta de uma educação integral em tempo integral, e a reformulação do programa em “Novo”, reforça esta concepção e praticamente extingue um projeto nacional de educação integral.

Capítulo 3

As Escolas do Amanhã: a materialidade da educação integral em tempo integral na rede municipal do Rio de Janeiro

A partir do breve exposto do Programa Mais Educação e Novo Mais Educação, que são os programas norteadores da educação integral em nível nacional, nos detemos agora como essas políticas se materializaram no sistema de ensino do município do Rio de Janeiro, por meio do projeto Escolas do Amanhã.

Importante ressaltar que o Rio de Janeiro é uma referência se tratando de programas que tem foco em educação integral, pois em 1985 inaugurou o primeiro CIEP no âmbito da rede estadual, já citado neste trabalho, e possui atualmente 4 programas de educação integral no âmbito do município¹³, que são: Ginásio Carioca, Escolas de Turno Único, Ginásio Experimental Olímpico e Escolas do Amanhã.

Nosso foco de estudo foi o programa Escolas do Amanhã, do município do Rio de Janeiro, instituído pela resolução SME nº 1038/2009, que tem como objetivo melhorar a aprendizagem das crianças residentes em áreas conflagradas pelo tráfico na cidade do Rio de Janeiro. Conforme a resolução, as Escolas do Amanhã tem por objetivo:

- I – propiciar a aprendizagem dos conteúdos escolares;*
- II – desenvolver as habilidades intelectuais, físicas e artísticas dos alunos;*
- III – contribuir para a redução dos índices de evasão escolar;*
- IV – contribuir para a melhoria da qualidade de vida da comunidade escolar e seu entorno.*

Cabe observar que pelo fato de o Programa ter sido criado por meio de uma Resolução municipal, não tendo nenhum Decreto ou Lei específica para sua efetivação, pode ser extinto pelo próximo governo que assumir a prefeitura do município do Rio de Janeiro. Contudo, a concepção de educação em tempo integral, principal base do Programa, é amparada pela Lei Municipal nº 5.225/2010, pela LDB/1996, que institui a educação integral, e pelo programa Mais Educação ou o Novo mais Educação.

A justificativa do programa se dá a partir da elevada taxa de desigualdade do país, indicando que a desigualdade está intimamente ligada à educação, e, está realidade é evidente

Quando se observa as condições educacionais em áreas conflagradas ou recém-pacificadas de uma cidade, como a do Rio de Janeiro, por exemplo,

¹³A rede estadual do Rio de Janeiro também possui programas e projetos dedicados à educação integral em tempo integral, mas nesse trabalho nos dedicaremos a rede municipal do Rio de Janeiro.

onde muitas escolas ficam em favelas e, por conta disso, possuem um desempenho educacional inferior e as taxas de evasão escolar superior aos níveis do restante da rede municipal carioca, principalmente pela exposição à violência.

Ciente desta realidade de exclusão, violência e desigualdade social e educacional, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) lançou, em agosto de 2009, o Programa Escolas do Amanhã, baseado em uma estratégia de atuação coordenada, intersetorial e territorialmente focalizada. O Programa representa um conjunto de ações que permitem um olhar especial e adaptado à realidade das escolas em áreas vulneráveis do Rio de Janeiro, respeitando as diferenças particulares e buscando promover uma verdadeira inclusão.¹⁴

O Escolas do Amanhã, além prestar assistência preferencialmente às escolas localizadas em áreas conflagradas pela violência, é direcionado pela Prefeitura para intervir em unidades escolares que estivessem com baixo IDEB, IDH (Índice de Desenvolvimento Humano¹⁵), alta taxa de evasão. Ou seja, trata-se de escolas que padecem de dificuldades de múltiplas origens e que, muitas vezes, já são estigmatizadas pela sociedade por conta de uma baixa reputação, aferida pelos índices avaliativos. Cavaliere (2015) aborda uma pesquisa de Coelho (2012) sobre as Escolas do Amanhã, em que mostra que apenas uma parte das escolas tinham todos os alunos em tempo integral, enquanto as demais escolas apenas mantinham alguns alunos com atividades no contraturno, fazendo mais uma seleção dentro deste programa. Nesse caso, os alunos que eram “contemplados” seriam os que estivessem dentro do critério de vulnerabilidade social e realizavam atividades especiais, esportivas, culturais e de reforço escolar. Essa seleção gera efeitos a serem considerados, como estigmatizar ainda mais esses alunos com identidade de “piores alunos” das “piores escolas” dos bairros mais desassistidos e violentos. A Resolução SME nº 1038/2009 e nem em qualquer outro documento determina a lógica de focalização de aluno, e sim da escola como um todo.

Analisando os números, das 154 escolas cadastradas no *site* do programa, apenas 51 funcionavam em turno único e dentro deste quantitativo, 29 escolas¹⁶ não ofereciam turno único para todos os estudantes da unidade. Conforme constata a Tabela 1 a seguir:

¹⁴ Disponível em: <<http://escolasdoamanha.rioeduca.rio.gov.br/AreaPublica/Programa.aspx>>. Acesso: 15/10/2017.

¹⁵ IDH é uma medida concebida pela ONU (Organização das Nações Unidas) para avaliar a qualidade de vida e o desenvolvimento econômico de uma população.

¹⁶ IDEB 2015. Fonte: <http://idebescola.inep.br/ideb/consulta-publica>

Quadro 1 - Unidades escolares do Escola do Amanhã (EdA) por Coordenadoria Regional de Educação da Rede Municipal do Rio de Janeiro, em 2017

Coordenadoria Regional de Educação.	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°
Escolas Participantes do Programa EdA.	08	15	12	26	11	15	12	29	09	17	00
Escolas Participantes do EdA, em Turnoúnico.	03	07	06	08	02	08	03	09	00	05	00

Fonte: Site da SME: <http://escolasdoamanha.rioeduca.rio.gov.br/AreaPublica/Escolas.aspx>, acesso em 15/10/2017. Tabela elaborada pela autora.

Quando a prefeitura do Rio implementou um programa que buscava contemplar os estudantes de áreas violentas, ela estava na verdade segregando esses alunos a permanecerem nesse lugar, não dando a oportunidade de poder estudar em outra escola, fora do ambiente vulnerável, não buscando uma alocação heterogênea nas escolas, visto que, já que o programa é para atender as crianças das áreas próximas a escola, mantendo-as na localidade em que estão.

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

O Escolas do Amanhã, além da suposta busca pela qualidade do ensino, parte do princípio da educação compensatória ou de que é preciso “dar mais para quem tem menos”, a fim de que as desigualdades educacionais sejam, ao menos, dirimidas. Daí, não podemos deixar de lembrar, com Saviani (2007; apud SOUZA, 2015, p. 36), que:

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

consequência é a pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional.

Diante do exposto, entendemos que o programa Escolas do Amanhã se propõe reforçar a concepção da escola com dupla função, a de proteger e a de educar¹⁷ integralmente. Retomando uma concepção de educação integral a partir do discurso que não são atuais na história brasileira, mas que as traz articuladas às questões de equidade e potencialidade, focado no público compreendido como “em situação de vulnerabilidade social, segundo Saviani (1999, p. 43)

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

Característica que, em 1983, Saviani denominou de “educação compensatória” - “é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica” (SAVIANI, 2008, p.27).

A única meta disponível do programa, é “desempenho educacional” com objetivo de dar um “salto de qualidade na Educação Carioca”. Este desempenho é avaliado por meio de avaliações externas, a Prova Rio e Prova Brasil, que geram os índices IDERio e IDEB, respectivamente. Na rede Municipal do Rio de Janeiro, os professores que atingem a meta, recebe uma bonificação (Prêmio Anual de Desempenho) que equivale a um salário, e para os professores que atuam em Escolas do Amanhã o prêmio corresponde a um salário e meio¹⁸.

¹⁷ Funções essas características da educação compensatória, colocando a escola responsável não só pela educação, mas pela “proteção social”, alimentação, assistência...

¹⁸ No entanto, existe uma série de exigências para o pagamento integral do chamado 14º salário aos docentes de escolas que atingirem metas de desempenho nas avaliações externas, tais como a assiduidade plena durante o exercício de trabalho (máximo de duas ausências durante o ano, mesmo com comprovação de atestado médico), a não queda de mais de 0,5 ponto em relação ao índice-base da escola, dentre outros critérios, conforme previsto pela Resolução da SME nº1.354/2015.

Desde que o programa foi lançado, as Escolas do Amanhã apresentaram um crescimento superior ao das demais redes de ensino. No ano de 2010, 1 ano após a implementação do programa, 91 escolas subiram a média de 2009, na Prova Rio.

No site do Programa, encontramos os resultados das Avaliações Padronizadas – IDEB, IDERIO e AlfabetizaRio - e a taxa de abandono escolar do programa em comparação às outras escolas da rede, entre os anos de 2009 à 2015, conforme demonstramos no quadro abaixo.

Quadro 2 – Desempenho das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro

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

Estes dados foram lançados juntamente com a Revista “Experiências do Escolas do Amanhã”, material produzido pela UNESCO, que em 2010 assinou um Termo de Cooperação Técnica, que perpetuou até dezembro de 2016. No material em comemoração de sete anos do

programa, a UNESCO e a SME apresentam 18 experiências que consideram exitosas do programa, e que foram selecionadas “para serem compartilhadas e replicadas, com o objetivo não só de melhorar o desempenho e os resultados dos alunos, mas proporcionar uma educação de qualidade nas escolas situadas nas comunidades que são foco do programa” (UNESCO, p. 11, 2016). E destas 18, oito fazem parceria com organizações da sociedade civil, braços sociais do chamado terceiro setor, como Instituto C&A, TecZelt, Programa Associação pela Saúde Emocional de Crianças (Amigos do Zippy), Abril Educação, Sociedade Pestalozzi do Brasil, Uerê-Mello e editora Casa Lygia Bojunga.

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

3.1 O passo a passo do Escolas do Amanhã: delimitando a concepção de educação integral

O programa tem como base seis pilares de atividades para a sua realização, atividades que se complementam e, a partir de sua execução torna a educação em tempo integral mais atrativa e dinâmica, que são eles:

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

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

Capacitação: Promover capacitações e formações para o desenvolvimento de competências e habilidades de Gestores, Coordenadores Pedagógicos, Professores e

demais profissionais que atuam nas Escolas do Amanhã em temas como resolução de conflitos e gestão e dinâmica de sala de aula.

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

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

Estagiários e Voluntários: Apoiar a comunidade escolar nas aulas de reforço, alfabetização, atividades nos laboratórios de informática e salas de leitura, entre outros. Mães voluntárias atuam sensibilizando alunos e famílias sobre a importância da escola em suas vidas, e monitorando a frequência e o comportamento dos alunos e suas relações.

Como vimos nos capítulos anteriores, duas concepções de educação integral são predominantes e em alguns momentos se articulam no debate teórico e nas definições de políticas públicas: aquela que desenvolve a formação completa do ser humano como parte integrante das funções da escola e a que apenas se usa de mais carga horária para assim se intitular uma escola de tempo integral.

A partir das análises de documentos da proposta do Escolas do Amanhã, podemos constatar que oficialmente o programa se propõe a ofertar a educação integral como aquela que desenvolve a formação completa do estudante com jornada escolar ampliada. Partindo disso, buscamos averiguar como a proposta vem se realizando, tendo em vista cada um dos pilares que sustentam a proposta do programa, o objetivo era de realizar uma inserção dentro de determinadas Escolas do Amanhã para uma análise mais detalhada e próxima dos sujeitos escolares. Entretanto devido ao tempo e a burocracia de realizar pesquisa em campo, suprimimos o campo no trabalho monográfico, e nos reduzimos análise bibliográfica do programa.

A partir do levantamento bibliográfico sobre o programa, encontramos 17 publicações, Lucas &Canen (2011), Lucas (2011), Gawryszewski (2012; 2013; 2015),Coelho; Souza

(2012), Fajardo (2012), Pereira (2012), Piccinini (2013), Silva & Faria (2013; 2013), Rosa (2014), Christovão; Branco (2014), Souza (2015), Cavalieri (2015), Bouzada (2016) e Diniz (2017). A partir deste levantamento, podemos observar que a ênfase em análise do programa se deu nos 5 primeiros anos de funcionamento, o que dificulta uma análise atual do programa.

Nos trabalhos produzidos sentimos a falta de uma aproximação maior para com os pilares do programa, o que é foco desta monografia, portanto não nos utilizamos de todos citados. A análise a seguir mostra um pouco sobre a realidade do programa em sua materialidade e execução.

Pilar Educação integral, em tempo integral:

Das 154 escolas cadastradas no site da SME como Escola do Amanhã, 51 possuem o turno único. Ou seja, o principal pilar do programa – educação integral em tempo integral – em 1/3 das escolas não se efetiva, visto que para realizar as outras atividades é necessário a ampliação da jornada escolar (ver tabela 1). Observamos também que em algumas escolas há escolha de alunos que irão participar de atividade em tempo integral, a partir do seu rendimento; se o rendimento não for o esperado pela escola, o aluno permanece mais tempo nela em atividades de reforço escolar. Como observado anteriormente por Cavaliere (2015), trata-se de uma ação que segrega ainda mais os alunos, pois além de estar estudando em uma escola com baixos índices de aprendizagem acaba sendo o “estudante ruim, da escola ruim”, gerando efeito negativo nas expectativas dos indivíduos que integram a escola, como já citado aqui neste trabalho em outras políticas e legislações.

Gawryszewski (2013) já apresentava que o Programa “não se consolida de fato uma educação integral, mas no máximo e com dificuldade, uma escola com alunos em tempo integral naquele espaço de socialização” (p. 259).

Pilar Bairro Educador:

Outro pilar significativo na proposta do programa integra a comunidade, transformando a comunidade parte da escola. E se apropriando do tema, o mesmo também não acontece a partir da observação bibliográfica.

O “Bairro Educador” foi criado pelo Decreto n° 30.934/2009 e associado ao programa Escola do Amanhã em vista de sua proposta comunitarista¹⁹. Em seu Art. 2° dispõe:

¹⁹O **comunitarismo** é um conceito político, moral e social que surge no final do século XX (por volta da década de 1980) em oposição a determinados aspectos do individualismo e em defesa dos fenômenos como a sociedade civil. Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Comunitarismo>>

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

A partir dessa articulação com o programa Bairro Educador, o que pudemos observar é que as parcerias realizadas para desenvolver atividades no contraturno da escola não foram com a comunidade em si, mas com ONGs e empresariado realizando e coordenando atividades dentro das escolas. Gawryszewski (2013) apresenta “Alguns "parceiros" colaboradores do Bairro Educador: Circo Marcos Frota (distribui ingressos semanalmente para as escolas do projeto), Supervia, universidades privadas, Metrô, Oi Futuro”(p. 227).

O programa era executado pelo CIEDS (Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável) com o apoio da Associação Cidade Escola Aprendiz, ONG parceira. O foco do trabalho é

Apresentação de novas possibilidades de planejamento e realização de ações pedagógicas nas unidades escolares. Para isso, utiliza como metodologia a integração e articulação dos potenciais educativos do bairro e da cidade (espaços, pessoas, instituições, serviços públicos, empresas, entre outros) às escolas, tendo o Projeto Político Pedagógico de cada escola como principal referência.²⁰

O Bairro Educador foi um pilar desenvolvido entre os anos 2010-2013 pela CIEDS, contratada pela SME – RJ, que segundo a proposta do projeto, as próprias escolas, após 2013, gerenciariam as redes de apoio formada pelo programa.

Uma das principais metodologias do Bairro Educador, se dava a partir de três atividades que são: trilhas educativas, articulação local e comunicação comunitária.

A pesquisa realizada por Diniz (2017, p.150) constatou que os três anos de realização do projeto em EdA não foram suficientes para deixar uma marca ou um legado que sedimentasse a prática de interação com as instituições locais, pois depois que acabou o Bairro Educador as escolas não conseguiam seguir com a interação com a comunidade. Sendo assim, Diniz (2017, p. 183) concluiu em sua pesquisa que

²⁰ Disponível: <<https://www.cieds.org.br/projetos/7>>. Acesso em 17/10/2017.

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

Este relato de estudo nos fez pensar: será que uma escola para manter vínculo e ter apoio dos pais e comunidade precisa realmente ter um programa que faça essa articulação? A escola por si só não está sendo a escola da comunidade?

No início do ano, a prefeitura fez um pequeno histórico do programa, do qual não cita mais o Bairro Educador e, sim, Integração Escola – Comunidade. Conforme exposto no site do RioEduca.Net:

Um novo modelo de gestão de parcerias, que visa transformar a comunidade e a cidade em extensão do espaço escolar, de forma que o processo de ensino-aprendizagem se integre à vida cotidiana. Em cada Escola do Amanhã há profissionais e voluntários preparados para desenvolver ações de integração, aproximando o bairro às necessidades da escola, e atuar no combate à evasão escolar. Para isso, são *firmados convênios e parcerias* com as instituições de ensino, lideranças comunitárias, *organizações sociais, empresariado*. Com isso, se dá mais um passo para formar indivíduos autônomos, solidários e corresponsáveis por sua transformação e a de sua comunidade.²¹

Pilar Capacitação Docente:

A capacitação docente proposta no Programa é voltada para a formação e capacitação de gestores, de coordenadores pedagógicos, de professores e demais profissionais que atuam nas Escolas do Amanhã, abarcando como temas a resolução e prevenção de conflitos, gestão escolar e dinâmicas em sala de aula, métodos de desbloqueio cognitivo, ou seja, a capacitação seria a todos membros da escola. Pesquisa realizada por Gawryszewski(2013) em uma determinada escola constatou que a capacitação docente foi feita apenas para coordenadora pedagógica; esta teria a função de multiplicadora local, repassando a metodologia de ensino proposta para professores que desejam adotar essa proposta de trabalho.

Segundo Gawryszewski (2013), a partir do relato da coordenadora pedagógica que realizou a capacitação, trata-se de um método especial dirigido somente às crianças com maiores dificuldades de aprendizagem, em que procuram estimular a oralidade, desbloqueios mentais, através de exercícios com língua estrangeira, música e expressividade criativa. Conta que a capacitação foi realizada pela fundadora da ONG Uerê Mello, Yvone Bezerra de Mello, por uma nutricionista e por uma neurologista (p. 228).

²¹Disponível: <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=19> Acesso 17/10/2017. Grifos nossos.

Pilar Saúde na escola:

Este Pilar não vemos análise em várias bibliografias estudadas. Com esse Pilar, as escolas passam a ter acesso ao Prontuário Eletrônico único, um sistema integrado entre as secretarias de Educação e de Saúde, que realiza um acompanhamento histórico sobre a saúde do aluno. Independente se o aluno for atendido na clínica da família ou na escola, as informações ficam nesse prontuário a disposição dos profissionais da saúde.

No levantamento que a prefeitura municipal fez no presente ano sobre o programa, vemos que o pilar continua sendo efetivado no programa

No início do Programa, com o objetivo de dar assistência integral para mais de 100 mil alunos, o Programa Saúde nas Escolas esteve presente em cada uma das Escolas do Amanhã, com um Núcleo de Educação e Saúde (NES) e a presença de um técnico de enfermagem no seu dia a dia. Além disso, unidades móveis de saúde, compostas por médicos, enfermeiros, dentistas e auxiliares de saúde bucal, percorreram as escolas regularmente. Todas as unidades escolares possuem mobiliário próprio para promover o atendimento de saúde e material educativo sobre promoção, prevenção e assistência, que foi entregue, aos alunos e responsáveis. Com esse Programa, as escolas passaram a ter acesso ao Prontuário Eletrônico Único: um sistema integrado entre as secretarias de Educação e Saúde, que possibilita o acompanhamento do histórico de saúde do aluno. Se o aluno for atendido na escola ou se passou por uma clínica da família, informações como dados pessoais, históricos de consultas, doenças ou antecedentes cirúrgicos ficam à disposição dos profissionais de saúde. Hoje este modelo já não é necessário devido ao vínculo criado, no binômio em inauguração, escolas X postos de saúde.²²

Visto este histórico produzido pela SME/RJ, o que nos parece é que os objetivos da proposta vêm sendo realizados, porém, ressaltamos que nas pesquisas sobre as Escolas do Amanhã levantadas para esta pesquisa não encontramos relatos sobre como este Pilar tem se efetivado realmente. Souza (2015) nos apresenta as discontinuidades dos pilares do programa e observa, rapidamente, “que as salas de saúde foram extintas, e com elas o profissional de enfermagem que atuava em cada uma das escolas, existindo apenas o espaço vazio.” (p. 121).

Pilar Cientistas do Amanhã:

Esta atividade aposta em uma nova metodologia para transformar o ensino de ciências desenvolvendo mentes investigativas e desenvolver o raciocínio lógico no aluno. A professora

²² Disponível: <<http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=19>>. Acesso: 17/10/2017.

regente das escolas que possuem o Cientistas do Amanhã (pois muitas escolas não possui o material) utilizam materiais e livros próprios para a realização das atividades. Gawryszewski (2013) ao analisar um livro do projeto constata que as atividades estão previamente programadas e que não há qualquer autonomia docente para escolha dos conteúdos e metodologia de ensino. Inclusive na apresentação do livro isso fica bem claro:

“Sempre estarão explícitos os objetivos de cada aula, sua relevância e o encaminhamento das sequências didáticas a ser realizadas”. Outro fato que chamou a atenção foi que o livro procura antecipar possíveis atitudes e dúvidas dos alunos e sugere que o professor deveria prestar atenção e o que deveria falar, desqualificando assim o trabalho docente, minimizando e até substituindo o professor, além da redução do seu planejamento na elaboração do conhecimento, a partir do momento em que recebe o material pronto e definido.(GAWRYSZEWSKI, 2013, p. 228)

Piccinini (2013) analisa os documentos no tocante ao Cientistas do Amanhã, a partir do Instituto Sangari Brasil, incorporada pela empresa Abramundo Educação em Ciências, que foi parceiro da SME na realização do Cientistas do Amanhã, e identifica que

ao compararmos os objetivos do programa com o planejamento detalhado das aulas verificamos o pouco espaço para a criatividade, tanto na perspectiva do trabalho docente, quanto nas possibilidades de intervenção dos alunos. A análise nos leva a pensar no quanto as aulas são apresentadas de forma hermética, isto é, com planejamento detalhado e passo a passo de execução, transformando professores e alunos em executores de tarefas e procedimentos predeterminados, excluídos da tarefa de elaborar outros caminhos para a aprendizagem. Dessa forma, como seriam alcançados os objetivos de autonomia, criatividade e inovação pelos alunos e de exercício da autonomia didática dos professores? Como a experimentação pode desenvolver a perspectiva investigativa “científica” quando as situações propostas estão amarradas a um modelo pré-estabelecido: “peguem, encostem, observem, afastem, posicionem, refaçam etc”? (PICCININI, 2013, p.3)

Em Gawryszewski (2013) encontramos o relato que “O Estado se ampara no discurso de que a parceria é rentável e eficaz para a educação pública porque o Estado não estaria “gastando nada”” (p.227). Piccinini (2013) aponta que

Segundo fala da secretária “o Cientistas do Amanhã é o carro-chefe do Escolas do Amanhã”. O Programa habilitou a Sangari do Brasil LTDA a receber, em abril de 2009, a quantia de R\$67.478.464,47 [...] para a “implantação de nova metodologia de ensino de Ciências (o “PROGRAMA”) [...]. Além desta quantia, o Instituto Sangari já teria recebido R\$ 299.869,24[...] destinados a curso de aperfeiçoamento profissional para os professores envolvidos no programa. [...] Em 2011 o prazo da parceria é ampliado por 24 meses, ao custo de R\$ 27.328.298,87.

Destaca-se que a destinação da verba foi *realizada sem licitação* (PICCININI, 2013, p. 5, 2013; grifos nossos).

Pilar Estagiários e Voluntários:

Seriam moradores da comunidade onde a escola está instalada para realizar atividades/oficinas gerais integrando-as com as atividades escolares; moradores que teriam contato ou já teriam experiências em aulas de capoeira, dança, artesanato, etc, para atuarem na escola como voluntário; e acadêmicos que estagiariam em atividades de reforço escolar, no contraturno.

Em contato com a 1º Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro para entender como acontece essa seleção de estagiários fui informada que as únicas vagas que tinham seriam para ser mediador de crianças com necessidades especiais. Mesmo reforçando que as escolas não possuíam nenhum estagiário ou voluntário que atuasse diretamente no programa, a CRE não abriu mão de manter vagas apenas para acompanhar crianças com necessidades especiais, vimos assim mais uma forma de não realização da atividade deste pilar do programa.

Gawryszewski (2013) e Souza (2015) apresentam que osicineiros que atuavam nas escolas

Confirmam que não existe uma qualificação prévia e que são aproveitados os seus saberes experienciais – com raras exceções, osicineiros não possuem qualificação formal nas atividades que desenvolvem -, resultado de práticas anteriores que já tenham participado ou fruto de atribuições cognitivas e socioafetivas a qual se atribuem, como sensibilidade, destreza, sagacidade e aptidão. (GAWRYSZEWSKI, 2013, p. 230)

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

Ou seja, o que vemos acontecendo nas Escolas do Amanhã, no que seria a “educação integral”, acaba sendo realizado por sujeitos sem uma aproximação com o pedagógico, visto ainda que, segundo Gawryszewski (2013), estesicineiros “cruciais” para a realização do programa “eventualmente são selecionados por desenvolverem algum trabalho na própria comunidade ou por meio de indicação do Educador Comunitário; figura que, além de responsável em coordenar todos osicineiros da escola, deve desenvolver a interação entre escola e comunidade” (p. 226).

Silva; Farias(2013),Gawryszewski (2013) e Souza (2015) mostram que osicineiros não tem relação com os professores regentes das turmas e com os saberes que estão sendo trabalhados em sala, ou seja: “Osicineiros entrevistados declararam não ter contato com esses professores e também mostraram-se desconhecedores dos princípios que regem os projetos em que atuam” (SILVA; FARIAS, 2013, p. 12). Ou seja, há uma abertura da escola para a comunidade participar da formação dos sujeitos, mas que a escola não dialoga e trabalha junto com os mesmos, deixando-os sem uma aproximação das propostas das escolas e em como os mesmos podem realizar os seus trabalhos a fim de, realizar uma atividade em que articule os conhecimentos trazidos da comunidade e que se articule com a proposta da escola.

Ainda a título de apresentar como este programa abarca a sociedade civil organizada em OS, Silva; Farias (2013) observaram

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

A título de conclusão

A partir da breve análise sobre as políticas de educação integral, podemos concluir que estamos muito aquém de termos uma política de educação integral assentada em uma concepção que seja realmente democrática, que possa cumprir um papel emancipatório, dando foco a formação completa como ser social da sociedade, que possa oferecer uma formação com informação e conhecimento, artes, cultural e esportiva.

O que se compreende de educação integral é jornada em tempo integral. E o que se justifica como a “necessidade” de uma educação em tempo integral é a melhoria da “qualidade” em educação, colocando neste tempo estendido uma forma de se conseguir melhorar índices em provas externas. Traz uma bela propaganda política, em que esta política em sua maioria das vezes aparece como a salvadora das crianças em situações de vulnerabilidade. Mas o que temos é uma falta de políticas que realmente se efetive na prática, que possa oferecer uma escola completa, e não uma escola assistencialista, compensatória mantendo a infraestrutura precária em meio aos cortes que se tem efetivado na Educação.

Focando no Programa Escolas o Amanhã, o cenário acaba sendo ainda mais delicado, pois o que temos é uma proposta de escola em tempo integral, onde 154 escolas que possuem o programa, mas de 51 possuem turno único, apenas 22 escolas²³ ofereciam o turno estendido a todos os alunos. Então, como escolas que não possuem o principal pilar, educação em tempo integral, irá conseguir realizar os outros pilares, que para que sejam trabalhados de forma mais efetiva precisam desde tempo? E quando se tem uma escola que oferece este tempo, o que acontece é a descontinuidade das propostas do programa, como observou Souza (2015).

Uma outra questão é que o programa está sendo para as ONGs e OS o que deveria ser para a comunidade, aberta e de fácil acesso, sem muitas pesquisas ainda sobre esta inserção, podemos identificar 13 organizações que atuam ou já atuaram de alguma forma dentro de alguma EdA em seus pilares, onde o único que até o momento não teve a identificação de OS é o *Saúde na Escola*.

Identificamos assim que o trabalho da escola está compartilhado. O professor divide seu espaço com voluntários, *trainees* das empresas, entre outros “parceiros” que estão cada vez mais ocupando o espaço escolar sem uma interlocução com os profissionais da educação e sem conhecimento efetivo do processo pedagógico. Caracteriza a desresponsabilização do Estado na garantia da educação e um tipo de privatização do espaço público que desencadeia tanto a formação de novos nichos de mercado, como observa Piccinini (2013), como implica

²³ Ver tabela 1.

na provisoriedade do processo educativo, uma vez que esses agentes privados não são efetivos e se relacionam com a escola ou por meio de parcerias público-privadas ou voluntariamente.

Nesta ação “compartilhada” é importante também atermos para a visão de educação que são mediadas por esses agentes sociais. Nesse sentido, compreender e entender que organizações da sociedade civil estão motivando determinadas concepções (e quais), das que já foram expostas nesta monografia, e porque o interesse de adentrar cada vez mais no debate de educação integral se faz necessário, pois, é nesse sentido que as políticas em tempo integral vem se materializando.

Por fim, esta monografia fez aproximações sobre as políticas de educação integral encaminhadas nos últimos anos e como se efetiva por meio do programa Escolas do Amanhã, no município do Rio de Janeiro, reunindo um conjunto de pesquisadores que consideramos referência no debate e indicou a necessidade de aprofundamento em estudos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BATISTA, Eraldo Lemos. **Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do idort.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015. – (Coleção Memória da Educação).

BAIRRO EDUCADOR, CIEDS (Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável). Disponível em <https://www.cieds.org.br/projetos/7>, acesso em outubro de 2017.

BORBA, John Mateus Barbosa; MACIEL, Cosme Leonardo Almeida. Educação integral na senda de gramsci: o hegemônico e o subalterno em experiências de jornada ampliada. In: Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci, 1, 2016. **Anais...** Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Lex:** Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm>. Acesso em abril 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 9, de 09 de novembro de 1995. Dá nova redação ao artigo 177, alterando e inserindo parágrafos. **Lex:** Brasília, 1995. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc09.htm, acesso em 08 janeiro 2018>. .

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano nacional de Educação e dá outras providencias. **Diário Oficial da União:** Brasília 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>, acesso em 08 janeiro 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no território.** Série Mais Educação. Brasília/DF, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Programa Mais Educação: **Passo a passo. Série Mais Educação.** Brasília/DF, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Manual operacional de educação integral. Série Mais Educação,** Brasília/DF, 2012.

BRASIL. Lei n. 13.005, 25 de junho de 2014-. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências,. **Lex:** Brasília, 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm, acesso em 08 janeiro 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **PNE em Movimento.** Disponível em <http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>. Acesso em Maio de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Indicadores demográficos e educacionais dos estados e municípios**. Disponível em <http://ide.mec.gov.br/>, acesso em Maio, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação: **Programa Novo Mais Educação: Documento orientador – Adesão** – versão 1. Brasília, DF: MEC, 2016a.

BRASIL. Portaria n. 1.144, de 11 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de outubro de 2016b.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de abril de 2007. Disponível em: www.portal.mec.gov.br.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os CIEPS? uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p. 147-174, julho/2003).

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria; Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia.**, vol.20, n.46, pp.249-259, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas do Amanhã - diferenciação e desigualdade na rede escolar da cidade do Rio de Janeiro. In: CAVALIERE, Ana Maria; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. (Org.). **Educação pública no Rio de Janeiro** - novas questões à vista. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, , v. 1, p. 93-111, 2015.

COELHO, Lígia Martha. Educação Integral: Concepções e práticas na educação fundamental. In: Reunião Anual ANPED, 24, 2004. **Anais...** CIDADE DO EVENTO, ANPED, 2004.

PIMENTEL, Fernanda Cruvinel; MASCARENHAS, Fernando. O cenário dos cursos de licenciatura em Educação Física a distância no contexto do sistema Universidade Aberta do Brasil. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 18., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2013.

COLEMARX, Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Novos elementos de pesquisa e de crítica** - 1a ed. - Rio de Janeiro : EDC – Editora Didática e Científica, 2016.

DINIZ, Edson Nóbrega Júnior. **A relação escola-família-vizinhança na favela da Maré e o programa Escolas do Amanhã/Bairro Educador**. Rio de Janeiro, 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

_____**Escolas do Amanhã**. Disponível em:< <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=2281501>>.

_____**Escolas do Amanhã**. Disponível em: <<http://escolasdoamanha.rioeduca.rio.gov.br/>>

FREITAS, Luiz Carlos de. Mais Educação ou Mais Ensino? **Avaliação Educacional**, Blog do Freitas. São Paulo, 06/10/2015. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2015/10/06/mais-educacao-ou-mais-ensino/>. Acesso em Maio de 2017.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, **Programa Mais Educação: Avaliação de Impacto e Estudo Qualitativo**. Disponível em: http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/10/Mais_Educa%C3%A7%C3%A3o_Semin%C3%A1rio-Final_20151009.pdf Acesso em maio de 2017.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. **Políticas de educação, hegemonia e territórios pacificados: estratégias contemporâneas para a gestão da governabilidade**. Rio de Janeiro, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira; LÔBO, Cláudia Barbosa; FERRAZZO, Gedeli. AS FORMAS DE MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM RONDÔNIA. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 69, p. 100-123, set. 2016.

LIMA, Edméia Maria de; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. Ampliação da jornada escolar: perspectivas políticas e pedagógicas do programa Mais Educação. In: nome do evento, número do evento, ano do evento, cidade do evento. **Anais...** cidade de quem organizou o evento, instituição organizadora do evento, ano do evento.

MANIFESTO dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 27, p. 40 – 56, set/out/nov/dez, 2004 ().

MENEZES, Janaina S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PNE. Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. In: COELHO, Ligia Martha C. C. (org). Petropolis: DP et ALL. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

MOTTA, V.C.; ARGOLO, J. Em curso um Sistema Nacional de Educação nos moldes dos arranjos de desenvolvimento da educação. **Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro**, vol. 11, n. 22, p. XXX, ago/dez 2016.

PICCININI, Claudia Lino. **‘CIENTISTAS DO AMANHÃ’: Parceria público-privada na formação científica municipal no Rio de Janeiro**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9, 2013, Águas de Lindóia **Anais...**, cidade de quem organizou o evento, Associação Brasileira de Pesquisa em Ciências, 2013.

RIO DE JANEIRO. Decreto Nº 30934 de 31 de julho de 2009. **Institui o Programa Bairro Educador**. Rio de Janeiro, 2009.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº 1038. De 24 de agosto de 2009. Dispõe sobre a **implementação do Programa Escolas do Amanhã**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/32090Res%20SME%201038_2009.pdf >.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. **Experiências: Programa Escolas do Amanhã**. UNESCO (coop.) 2016. 132 p., il.

ROSA, Viviane Silva da. **A função da escola e o papel do professor no Programa Mais Educação (2007-2012)**. Florianópolis, 2013..

Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

SAVIANI, Derrneval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas:Autores Associados, 1999.)

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. Os espaços educativos além da escola: desafios para a construção de uma educação voltada para as classes populares. In: Marx e o Marxismo 2013: Marx hoje, 130 anos depois, 2013, Niterói. **Anais...** Niterói, Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo, 2013.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. A predominância da vertente “alunos em tempo integral” nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22 n. 71 2017.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. As políticas sociais e a “nova estratégia” de educação integral no Brasil. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande, MS, n. 36, p. 109-128, jul./dez. 2013.

SILVA, Jamerson de A. da.& SILVA, Katharine Ninive Pinto. Analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do programa Mais Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. V. 30, n.01, p. 95-126. Março, 2014.

SOUZA, Adilson Severo de. **Os desafios da ampliação da jornada escolar em duas favelas da Rocinha – Rio de Janeiro (RJ)**. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015, 168 p.

TOLEDO, Luiz Fernando. **Mais Educação, do MEC, não melhora notas dos alunos**. O Estadão, Outubro de 2015. Disponível em <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mais-educacao--do-mec--nao-melhora-notas-dos-alunos,1775018>, acesso em Maio de 2017.