



**UFRJ**

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

**Vanessa Catarina Duarte Bouzada**

**O PROGRAMA ESCOLAS DO AMANHÃ  
Mais um programa interrompido?**

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

**Rio de Janeiro  
Julho de 2016**



UFRJ

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

## **O PROGRAMA ESCOLAS DO AMANHÃ**

**Mais um programa interrompido?**

**Vanessa Catarina Duarte Bouzada**

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

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

**Rio de Janeiro  
Julho de 2016**

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

**O PROGRAMA ESCOLAS DO AMANHÃ  
Mais um programa interrompido?**

**Vanessa Catarina Duarte Bouzada**

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

**Aprovada em:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Profª Drª Ana Maria Villela Cavaliere**

---

**Profª Drª Daniela Patti do Amaral**

---

**Profº Dr Antonio Jorge Gonçalves Soares**

**Rio de Janeiro  
Julho de 2016**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a produção dessa monografia a uma série de pessoas que a seu modo ajudaram a tornar real a sua conclusão. Primeiramente agradeço a minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Villela Cavaliere, pela paciência e compreensão para a elaboração desse trabalho. Agradeço também à minha mãe e meu irmão, que sempre acreditaram em mim e sabiam que eu alcançaria o meu objetivo, mesmo com as dificuldades no caminho. Agradeço aos professores da UFRJ por me proporcionar o conhecimento necessário para o meu crescimento tanto profissional, quanto pessoal. Agradeço aos meus amigos queridos, que estavam ao meu lado nos momentos mais difíceis da minha jornada, que fizeram parte da minha formação e que continuarão presentes na minha vida com certeza. E, enfim, a Deus pela sua infinita bondade, me dando saúde e força para superar as dificuldades.

“Olhe só  
Como a noite cresce em glória  
E a distância traz  
Nosso amanhecer  
Deixa estar que o que for pra ser vigora  
Eu sou tão feliz  
...”

(Maria Gadú)

## RESUMO

O presente trabalho monográfico tem o intuito de tratar a educação em tempo integral no âmbito das questões sociais e educacionais brasileiras, refletir sobre os rumos dos projetos de ampliação da jornada escolar no município do Rio de Janeiro, especialmente do programa Escolas do Amanhã, criado em 2009 e, mesmo que muito modificado, ainda em vigor em 2016. Apresenta a sucessão de programas de ampliação da jornada escolar interrompidos precocemente, antes que uma avaliação consistente tenha sido realizada, revelando a fragilidade das políticas educacionais brasileiras.

**Palavras-chave:** Educação em Tempo Integral; Educação Integral; Cieps; Mais Educação; Escolas do Amanhã;

## SUMÁRIO:

I) Introdução.....	1
II) Capítulo 2 – A história da escola do tempo integral no Brasil .....	4
2.1 O legado de Anísio Teixeira.....	5
2.2 Escola de tempo integral, educação integral e o programa Mais Educação.....	9
III) Capítulo 3 - A Escola de Tempo Integral (ETI) no estado e na cidade do Rio de Janeiro...13	
3.1 Os Cieps nos anos 2000.....	15
3.2 A ampliação da jornada na rede pública da capital do estado.....	16
IV) Capítulo 4 - O programa carioca Escolas do Amanhã .....	18
4.1) Origens e fundamentos do programa Escolas do Amanhã.....	19
4.2) Mudanças nos textos oficiais do programa Escolas do Amanhã.....	23
V) Considerações Finais .....	27
VI) Bibliografia.....	28

## Introdução

Quando falamos da escola de tempo integral no Brasil do século XXI, vem logo agregado a isso a luta pela qualidade da educação pública no país. No cenário brasileiro, a educação entra com ênfase na Constituição Brasileira de 1988, segundo a qual a educação é um direito de todos e dever do Estado, sendo obrigatória a oferta de uma escola com bom padrão de qualidade, sem distinção de raça, gênero e condição social.

Já o conceito de “educação integral” que quase sempre aparece associado à escola de tempo integral, vem sendo construído com o sentido de ampliar e enriquecer a ação da educação escolar no desenvolvimento do cidadão como sujeito da história. O conceito vem sendo apresentado, com variações, desde os primeiros programas estaduais e municipais de implantação em escolas de tempo integral, nos anos 80. De certa forma criou-se um quase consenso sobre a necessidade da escola atuar de modo mais intenso e abrangente na formação das crianças e jovens brasileiros.

Do ponto de vista histórico, a década de 1980 representou um marco na discussão da educação pública - e da escola de tempo integral - sendo imprescindível destacar a política educacional implementada pelo governo Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, com a construção de 500 escolas de horário integral, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP).

A partir da década de 1990 a escola pública foi marcada pela tendência de seu aprimoramento como um aparelho auxiliar do Estado, para promover políticas sociais em geral e a política social de renda mínima. Na década de 2000, se tentou resgatar a escola de jornada ampliada ou em tempo integral, como parte de uma estratégia de atuação sobre as populações consideradas em situação de “vulnerabilidade social”. Essa seria a parcela da população mais sujeita às iniquidades sociais, inclusive nos episódios de violência, seja como sujeito causador da violência, seja como sujeito que sofre a violência. É importante que seja mencionado que as experiências implementadas pelos governos nas décadas de 1990 e 2000 também foram acompanhadas por um conjunto de mudanças no âmbito da legislação federal, tomando como marco temporal a Lei de Diretrizes e Bases (1996), na qual se prevê, no artigo 34, que “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”.

Mas é somente a partir de 2008 que o Censo Escolar passa a registrar as matrículas em tempo integral o que expressa, possivelmente, um aumento significativo nos números e a consequente necessidade de acompanhamento estatístico.

Pode-se atribuir esse crescimento nos números ao programa Mais Educação, criado pelo governo federal, em 2007, que passou a estar presente em todos os estados brasileiros, financiando



diretamente o horário integral nas unidades escolares. Ele se efetiva por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE- MEC), definido na página do MEC como um programa de assistência às escolas públicas de educação básica, que visa à melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão e a elevação dos índices de desempenho da educação básica.

O programa Mais Educação (associado ao PDDE) pretendeu concretizar o fornecimento de material didático às escolas e levar um conjunto de atividades a serem desenvolvidas por elas no horário ampliado, além de auxílio financeiro para a ajuda de custo a voluntários que atuam nesse tempo complementar.

Além do programa Mais Educação, nacionalmente, um conjunto de medidas legais vem sendo tomado visando à ampliação da jornada escolar. No Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), há uma meta específica relacionada à progressão da duração da jornada escolar. Já o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação) destina recursos 30% superiores ao ensino fundamental e médio para matrículas em turnos de sete horas ou mais, norteado pelo princípio de acesso e permanência na educação básica, aliado a uma educação de qualidade, assim como a valorização do profissional da educação. Ainda sobre a “jornada escolar integral” destacam-se as propostas do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE lançado em 2007 pelo MEC. Resumindo, constata-se o aumento de recursos para as políticas de implantação do turno único ou de ampliação da jornada, assim como a crescente presença do tema na regulamentação educacional (CAVALIERE, 2014, Educação e Sociedade).

Entre o ano 2000 e o ano de 2015, uma série de experiências de ampliação da jornada escola, ligadas ou não ao programa Mais Educação, espalharam-se por todo o país. O objetivo desta monografia é conhecer e contextualizar uma delas: o programa Escolas do Amanhã, financiado pelo programa Mais Educação, implementado na prefeitura do Rio de Janeiro, em 2009. Entre suas principais características está a ampliação da jornada escolar.

Esse trabalho se organizou com base na ordem cronológica de fatos sobre a escola de tempo integral e sobre a concepção de educação integral no Brasil:

No primeiro capítulo traz a história da escola de tempo integral, mostrando a trajetória que ela percorreu desde as experiências de Anísio Teixeira nos anos 1950, até chegar aos dias de hoje.

No segundo capítulo aborda a história recente - a partir da redemocratização do país após a ditadura civil-militar iniciada em 1964 - da escola de tempo integral no estado e na cidade do Rio de Janeiro. Mostra-se a história da criação dos Cieps e as informações de como o estado e a cidade do Rio de Janeiro desenvolveram seus programas de ampliação da jornada escolar.

No terceiro capítulo traz a experiência recente de ampliação da jornada escolar realizada na cidade do Rio de Janeiro, por meio do programa Escolas do Amanhã, em associação com o programa Mais Educação, iniciado no ano de 2009 e ainda em vigor quando da realização desta monografia.

## Capítulo 2

### A história da escola de tempo integral do Brasil

A trajetória da Escola de Tempo Integral é formada por várias etapas e passou por modificações ao longo das décadas. A questão do tempo escolar é um assunto que causa polêmica, trazendo discussões no campo filosófico e político-pedagógico, principalmente quando esse tempo é transformado e utilizado para um novo tipo de formação escolar. Ao lado dessa proposta está sempre presente a proposta da “educação integral” conceito pouco preciso e utilizado de diferentes maneiras.

A escola pública de tempo integral no Brasil tem seu ponto de partida na década de 1920, quando se coloca uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais. Anísio Teixeira <sup>1</sup>, idealizador e defensor de grandes mudanças que marcaram a educação brasileira, pioneiro de escolas públicas de todos os níveis, gratuitas e laicas, lança as bases de uma reforma educacional, na qual depositava uma crença de que a educação seria capaz de promover o crescimento dos seres humanos, da cidadania e, conseqüentemente, da nação brasileira, mesmo considerando as profundas transformações sociais e culturais que a nação atravessava naquele momento um tanto complicado.

Teixeira tem como horizonte um novo tipo de homem, bem preparado e consciente para resolver seus próprios problemas. Para isso ele defende uma escola com responsabilidades ampliadas. Ele coloca a sociedade como tendo que acompanhar a revolução dos aspectos que compõem o tripé em que se estrutura a vida moderna: intelectual, industrial e social. Segundo o autor torna-se necessária, “uma educação em mudança permanente, em permanente reconstrução” (TEIXEIRA, 1994).

Uma das grandes reivindicações e preocupações de Teixeira era o aumento do nível de escolaridade comum e obrigatória, a ser ofertada a todos, colocando que tal ampliação desse nível de escolaridade obrigatória presumia o aumento elevado de vagas existentes, passando a ser uma forma de luta pela educação. Em suas análises, manifestava a preocupação de que essa ampliação não poderia estar deslocada de um compromisso dos profissionais do poder público, tanto administrativos quanto dos profissionais de atuação direta, com os fins e objetivos da educação. Sua maior meta era a reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, a qual só

---

<sup>1</sup> Anísio Teixeira nasceu em 1900 na Bahia, onde começou seus estudos em colégios jesuítas em Salvador e depois foi para o Rio de Janeiro se formar em direito. Anísio teve grande influência de John Dewey e foi considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20. Ele propôs e executou medidas para democratizar o ensino brasileiro e defendeu a experiência do aluno como base do aprendizado. Faleceu no ano de 1971. (<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/anisio-teixeira-306977.shtml>)

poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação (CAVALIERE, 2010). Para isso a escola deveria ser reformada e se tornar uma instituição social muito mais forte e eficiente.

Mas a proposta de uma escola de tempo integral no Brasil, acompanhada da ideia de uma “educação integral” não foi um pensamento exclusivo do progressista Anísio Teixeira. Ela esteve presente em diferentes ideários políticos, dos anarquistas até os conservadores.

Sobre esses últimos, temos o exemplo do movimento integralista. Organizado em 1932 e transformado em partido político em 1935, O Movimento Integralista Brasileiro apresentava a educação integral, alinhada ao conservadorismo elitista, congregando os defensores dos movimentos de ultradireita europeus do nazismo e do fascismo. Esse movimento tinha o sentido de expandir o controle social por meio da educação, atuando nos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade, envolvendo família, religião e Estado. O movimento tinha como lema “educação integral para o homem integral”(CAVALIERE, 2010).

Mas antes disso, os anarquistas, movimento diametralmente oposto ao conservadorismo autoritário dos integralistas, também propugnava a educação integral. Segundo Bakunin <sup>2</sup>, somente uma educação plena, ou seja, integral, possibilitaria a construção de um novo tipo de sociedade. Colocando em questão o abismo entre a educação fornecida ao operário e aquela utilizada pelos privilegiados, considerava que a educação integral possibilitaria o acesso ao conhecimento científico porque:

Até agora os burgueses caminharam mais depressa no caminho da civilização do que os proletariados, não porque sua inteligência fosse maior do que destes últimos - hoje se poderia dizer com razão ao contrário - mas porque a organização econômica e política da sociedade foi tal que a ciência não existiu senão para eles e que o proletariado se viu condenado a uma ignorância forçada (BAKUNIN, In: MORYÓN, 1989, p.38).

## 2.1 O legado de Anísio Teixeira

Anísio Teixeira foi Diretor da Instrução Pública no antigo Distrito Federal, atual município do Rio de Janeiro, durante a década de 1930. Sua obra e ação deixaram uma forte contribuição às propostas educacionais que ainda estão em vigor atualmente. Com suas concepções pedagógicas

---

<sup>2</sup> Bakunin nasceu em 1814, em Priamujino, na Rússia e faleceu em 1876. Participou das revoluções de 1848, em Paris, e 1849, na Alemanha. Foi um importante difusor do pensamento anarquista e fundou a organização Aliança Democrática e Social e acreditava que a revolução social deveria destruir a sociedade existente e instaurar o reino da liberdade. (Martins, 2013)

fundamentadas nos preceitos de John Dewey<sup>3</sup>, Teixeira dizia que a aquisição do saber vinha como fruto da reconstrução da atividade humana e se constituía a partir de um processo de reflexão sobre a “experiência”, continuamente repensada e/ou reconstruída. Esse período foi marcado pela chamada Escola Nova, uma tradição educacional baseada na corrente filosófica do “pragmatismo”, fortemente influenciada pelo pensamento de Dewey, que ainda hoje tem peso entre os que se preocupam com os rumos da escola brasileira.

Com o início da reforma educacional de Teixeira, no antigo Distrito Federal, observamos as transformações sociais e culturais que a sociedade atravessava naquele momento. Impõe que se parta da ideia de que a escola, a cidade do Rio de Janeiro e a nação, organizavam-se em variadas dimensões sociais, onde alguns de seus setores articulavam-se em torno de um projeto de modernização que se materializava por meio de consensos, mas, também de muitas disputas, como afirma Chaves (2013, p.31).

Através de Teixeira, constrói-se uma proposta de educação escolar que se pretende emancipadora de indivíduos e nação, que marca a criação de uma tradição educacional que continua inspirando aos que se preocupam com a evolução do caminho democrático da escola brasileira.

Como responsável por erguer o ideal da educação popular, Anísio Teixeira, na década de 1950, propôs a criação de nove centros de educação popular para Salvador (BA), dos quais apenas um se efetivou. Construiu o Centro Educacional Carneiro Ribeiro localizado no bairro da Liberdade, uma das áreas mais pobres da cidade, que tinha como missão oferecer ao aluno um uma experiência de vida, assemelhada à vida em sociedade, através de atividades diversificadas e experiências de estudos e de ações responsáveis. Nessa época, os anos 1950, principalmente no Nordeste, também nasciam projetos de educação popular que se reproduziram na década seguinte.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro tinha capacidade de receber aproximadamente quatro mil alunos. Os professores eram recrutados na capital baiana e no interior. O projeto de construção do Centro comportava quatro escolas-classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos e uma escola-parque, com sete pavilhões destinados às práticas educativas, onde os alunos completavam sua educação no turno alternado ao da escola-classe. Aos alunos do centro era oferecido um dia completo de permanência em ambiente educativo. A construção dessas instalações físicas foi dada como encerrada em 1964.

---

<sup>3</sup> Dewey nasceu em 1859, em Burlington. Estudou artes e filosofia e tornou-se professor da Universidade de Minnesota. Escreveu sobre filosofia e educação, além de arte, religião, moral, teoria do conhecimento, psicologia e política. Seu interesse por pedagogia nasceu da observação de que a escola de seu tempo continuava, em grande parte, orientada por valores tradicionais escolares. (Ferrari, outubro - 2008)

O Projeto Pedagógico do Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi concebido de forma a assegurar o que recomendava o seu idealizador, com o objetivo de, com a permanência dos alunos em tempo integral na escola, se proporcionasse aos mesmos conhecimentos nas áreas de competência sugeridas pelas Matrizes Curriculares do Núcleo Comum. O primeiro turno destinado ao Núcleo Comum é desenvolvido em uma das quatro Escolas-Classe. No segundo turno, os mesmos alunos matriculados nas referidas Unidades de Ensino frequentam a Escola Parque, onde lhes é oferecida a “parte diversificada”, ou seja, vivências que possibilitariam a complementação e ressignificação das disciplinas curriculares oferecidas no Núcleo Comum, além de desenvolver habilidades e competências concernentes ao desenvolvimento integral dos alunos, potencializando suas capacidades de compreensão do mundo, através da educação pelo trabalho

Em seu discurso de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Teixeira afirmou:

Não se pode fazer educação barata- como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas ai, exatamente, é que se ergue a grande dúvida nacional. Pode a educação garantir-nos a sobrevivência? Acredito que responderão todos afirmativamente a essa pergunta. Basta que reflitamos sobre a inviabilidade da criatura humana ineducável (Teixeira, 1994, p. 176).

Cabe ressaltar que à época, em todos os movimentos populares da região Nordeste, observavam-se características similares. Existia a confiança na necessidade de junção das vontades para a conscientização e organização populares; estavam unidos do caráter libertador da educação, tinham a convicção da necessidade de se criarem grupos e instituições educativas, de difundir a ciência nas classes populares e de questionar os vínculos tradicionais do povo, representados pela família, localidade, religião, hierarquia, tradição. Na luta por uma educação popular, atrelada, especialmente no caso de Teixeira, a uma renomada tradição das pedagogias ativas, vinha o objetivo de predominar o diálogo e o uso da razão, a maior preocupação era de como os conteúdos científicos seriam utilizados para uma educação eficaz e progressista a todos os beneficiários.

Reconhecido como modelo de Escola de Educação Integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – C.E.C.R/Escola Parque, contém uma estrutura de funcionamento diferente da escola regular. Seu projeto político pedagógico era inovador e tinha o sentido expreso a seguir por Pimenta, “educar na escola significa ao mesmo tempo preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual – da sua riqueza e dos seus problemas – para aí atuarem”. (PIMENTA, 1993,p,79)



Centro Educacional Carneiro Ribeiro nos dias atuais. Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Parque.

O C.E.C.R./Escola Parque buscou o desenvolvimento integral e educacional, com a formação e informação de todos os educandos, em especial os mais pobres, aqueles que habitavam o entorno da escola, visando primordialmente sua socialização e inserção no mercado de trabalho como seres e profissionais críticos e participativos da sociedade. Em outros termos, a escola procurava, dentro das possibilidades de sua época, incluir essas crianças e jovens, amanhã, homens e mulheres, em uma sociedade que ainda se mostrava (e se mostra) tão preconceituosa com os menos afortunados.

“A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens, todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes. Nesse regime, pois, a educação, faz-se processo mesmo de sua realização. Nascemos desiguais e nascemos ignorantes, isto é, escravos. A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver nossos poderes inatos. A justiça social, por excelência, da democracia consiste nessa conquista da igualdade de oportunidades pela educação. Democracia, literalmente, educação. Há, entre os dois termos, uma relação de causa e efeito. Numa democracia, pois, nenhuma obra supera a de educação” (Anísio Teixeira, 1947)

## 2.2 Escola de tempo integral, educação integral e o programa Mais Educação

O debate sobre a Escola de Tempo Integral e a Educação Integral, causa muitas especulações com relação ao direcionamento de cada termo: Educação em tempo integral não é sinônimo de educação integral. Haja vista que Anísio Teixeira pouco usava a expressão “educação integral”.

A Escola de Tempo Integral refere-se a um formato de escola no qual, a partir de iniciativas de Secretarias de Educação estaduais ou municipais, se ampliaram a jornada escolar de seus estudantes, estendendo o tempo de permanência na escola.

A proposta de ampliação da jornada escolar está prevista na LDB (1996), afirmando que o tipo de Escola de Tempo Integral era destinado exclusivamente ao ensino fundamental, mas, ao longo do tempo, a regulamentação foi ampliando o escopo para esse tipo de escola. A LDB apresenta em seus artigos 34 e 87 que a ampliação da jornada escolar será feita “progressivamente”, “a critério dos sistemas de ensino”, para o “ensino fundamental”, nas “redes escolares urbanas”. Anos depois, a Escola de tempo integral é regulamentada pelo FUNDEB (2007), que é uma das leis mais importantes, pois especifica recursos financeiros maiores para as matrículas em tempo integral. A escola de tempo integral também está presente no PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, com a proposta de identificar e solucionar problemas que afetam diretamente a educação brasileira além de incluir ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e a aprendizagem com qualidade. Está presente ainda no PNE (2014), como uma meta específica a ser atingida. Tudo isso mostra que a questão da Escola de Tempo Integral se tornou mais importante no cenário do debate educacional. No PNE, a meta específica – meta 6 (composta por 9 itens) – propõe o tempo integral para todos os níveis da educação básica, no mesmo patamar de metas como a universalização do ensino fundamental ou garantia de planos de carreira para todos os profissionais docentes (Cavaliere, 2014).

O artigo 36 do parecer número sete da [Resolução do Conselho Nacional de Educação \(2010\)](#) aponta que é considerado período integral toda jornada escolar organizada em sete horas diárias, resultando em carga horária anual de 1.400 horas, onde na metade do dia letivo, os estudantes estudam as disciplinas do currículo básico, e no outro período é usado para aulas ligadas a artes e esportes.

Quando se fala em Educação Integral, defende-se que não somente a ampliação do tempo de estudo garante um resultado diferente, mas que é preciso uma mudança no âmbito de ação da



escola, que ultrapasse a instrução escolar. O resultado satisfatório de uma Educação Integral é garantir o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes. Considerando assim, uma concepção de educação integral baseada na perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras, temos que:

“Entendemos Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversidades que, integrando o e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora”. (COELHO & HORA, 2009)

Recentemente, entretanto, o termo “Educação Integral” vem sendo usado de forma muito pouco precisa, como sinônimo de escola com parcerias com organizações sociais e com participação de agentes voluntários. Isso se deve em grande parte ao crescimento do Programa Mais Educação, criado em 2007, que consiste em uma estratégia desenvolvida pelo Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da construção de “territórios educativos”. Com o seu principal objetivo de mobilização da sociedade e do “entorno da escola” para melhoria da qualidade da educação, a expressão Educação Integral está presente no Programa Mais Educação não apenas como uma categoria acadêmica, mas também como categoria político-organizacional ao induzir a existência de “alunos em tempo integral”<sup>2</sup>, mas não necessariamente de “escolas de tempo integral” (CAVALIERE, 2009). O que ocorre é que vem se generalizando a solução de selecionarem-se apenas alguns alunos em cada escola para serem contemplados com o tempo integral e, portanto com a educação integral. Em geral são escolhidos os alunos mais problemáticos ou com defasagem de aprendizagem o que pode gerar estigmas e descaracterizar os objetivos da Educação Integral. Mas o mérito do programa é o fato de ter difundido a proposta de ampliação do tempo e de incorporação de outras atividades na escola.

O Programa Mais Educação tem como principal estratégia pelo Ministério da Educação oferecer opções de desenvolvimento por meio das seguintes atividades optativas: Acompanhamento Pedagógico (obrigatório); Comunicação; Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura,

Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica; Educação em Direitos Humanos; Esporte e Lazer e Promoção da Saúde. Já para as escolas rurais, as atividades disponíveis são: Acompanhamento Pedagógico (obrigatório); Agroecologia; Iniciação Científica; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Esporte e Lazer e Memória e História das Comunidades Tradicionais.



Imagens do material Passo a Passo do Programa Mais Educação; Fonte: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf)

Hoje, o programa Mais Educação, com seus avanços, desafios, reflexões e questionamentos carrega como experiência um estreitamento da relação da escola com a comunidade, assim aproximando-se da meta de aproveitamento da ampliação do tempo escolar e dos espaços educativos para a mobilização comunitária.

O que pudemos constatar a partir desse breve estudo é que ainda há muitas incertezas e desafios relacionados à ampliação da jornada escolar e à implantação da chamada educação integral nas escolas brasileiras.

Para os fins desse estudo, importa ressaltar que o Programa Mais Educação financiou (SANTOS, 2014) e orientou a proposta do programa da prefeitura do Rio de Janeiro “Escolas do Amanhã” que será abordado mais adiante.

## Capítulo 3

### A Escola de Tempo Integral (ETI) no estado e na cidade do Rio de Janeiro

A história recente da Escola de Tempo Integral no estado do Rio de Janeiro começa em maio de 1985, quando foi inaugurado o primeiro Centro Integrado de Educação Pública, o Ciep Tancredo Neves, localizado no bairro do Catete. O programa de escolas públicas de educação integral, com concepção administrativa e pedagógica própria, foi liderado por Darcy Ribeiro que apresentou o Ciep como “prioridade absoluta para a questão educacional” (Ribeiro, 1986).

Foi numa conversa informal que Leonel Brizola disse ao arquiteto Oscar Niemeyer que tinha a intenção de construir escolas em série assim que se sentasse na principal cadeira do Palácio Guanabara. Eleito governador em 1982, chamou Niemeyer para dar forma ao sambódromo e aos Cieps, seu principal projeto de governo. "ele era um idealista. Não queria fazer uma escolinha vagabunda. Pediu escolas grandes, com largas rampas, jardins. Uma escola que a criança entrasse e sentisse que poderia haver mudança na sua vida. Segundo as ideias dele e de Darcy (Ribeiro), assim eu fiz", (Oscar Niemeyer) (RODRIGUES, 2004)

O CIEP foi uma proposta inovadora de expansão da rede pública de ensino. Nessas escolas, a jornada escolar foi aumentada com atividades pedagógicas que estimulariam o aluno com atividades mais amplas do que aquelas estipuladas nas disciplinas curriculares. Além disso, pretendia-se que a escola se constituísse num polo de atendimento de serviços do Estado, como a assistência médica-dentária, alimentação e higiene. Outra prerrogativa prevista para os CIEPs era que, a escola estivesse integrada à comunidade, agregando os pais com os professores, contratando animadores culturais da própria comunidade, aproximando efetivamente as dinâmicas e características do fazer cultural da comunidade à escola pública.

Com duas gestões governamentais, o Programa dos Cieps ocorreu nos períodos de 1983-1986 e 1991-1994, quando 506 escolas foram construídas com características adequadas à implantação do horário integral. Dentre os 506 Cieps, 100 estavam localizados na capital. Com a intenção de “promover um salto de qualidade na educação fundamental do estado”, previa-se a maior parte das unidades voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental e uma quantidade menor para os anos finais do ensino fundamental. Além disso, todas as unidades atuavam com a educação de jovens e adultos no turno noturno.



Ciep Nelson Rodrigues; Fonte:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Centros\\_Integrados\\_de\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_P%C3%BAblica](https://pt.wikipedia.org/wiki/Centros_Integrados_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_P%C3%BAblica)

Com seu programa inaugural, sua meta prioritária consistia em “criar uma escola de dia completo”, com proposta pedagógica própria e uma diversidade de atividades que não eram encontradas com facilidade na maioria das escolas públicas brasileiras: vídeoeducação, esporte, biblioteca com pessoas especializadas, alunos residentes, alimentação, banho diário, estudo dirigido, animação cultural, equipe de atenção primária à saúde faziam parte do dia a dia dos alunos, misturando-se às aulas regulares das disciplinas convencionais.

Após os primeiros anos de funcionamento dos Cieps, foi observada a diminuição na frequência dos alunos de 5ª a 8ª séries (anos finais do ensino fundamental), esvaziando-se assim essas unidades pelo falta de recursos necessários para uma escola de tempo integral de qualidade para adolescentes e jovens. Isso que impulsionou a transformação dessas unidades em escolas dos anos iniciais, pois as demandas pelo horário integral eram grandes para esse público.

Tendo sido muito criticado politicamente, o programa dos Cieps foi interrompido pelos governos seguintes e grande parte dessas escolas se transformou em escolas comuns, embora algumas tenham preservado o horário integral, já sem uma proposta específica.

### 3.1 Os Cieps nos anos 2000

Estudo realizado por Cavaliere e Coelho (2013) utilizando o Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) mostrou uma situação difícil para a maioria dos Cieps, especialmente os localizados fora da capital do estado. Analisando a listagem do Ideb/2009 no estado do Rio de Janeiro, esse estudo mostra que grande parte dos Cieps aparecia entre os piores Idebs das escolas públicas do estado.

O Ideb é parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado pelo governo federal em 2007, que engloba cerca de quarenta programas e projetos para alavancar a educação. O Ideb vem sendo utilizado para analisar os caminhos que segue a qualidade da educação e mostra, mesmo que parcialmente, a situação das escolas brasileiras. Ele se tornou uma referência inicial para análise do rendimento do trabalho educacional nas escolas. Com o objetivo de “medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino” (BRASIL, MEC- Inep/Idebm 2011), o Ideb combina um modelo de avaliação com dois fatores: a taxa de fluxo, isto é, promoção, repetência e evasão, e o desempenho nos exames padronizados que são realizados por estudantes do 5º ano e 9º ano do ensino fundamental e ainda do 3º ano do ensino médio.

Mas o Ideb não está livre de críticas, como se pode observar na afirmação a seguir:

“Se, por um lado, os processos avaliativos estandardizados tentam responder às necessidades da sociedade brasileira de avançar na qualidade da educação, sua implementação surge associada às tendências de mercantilização, estabelecimento de concorrência entre escolas- ou criação de “quase-mercados” - na educação pública” (Souza & Oliveira, 2003)

Feitas essa ressalvas, voltamos ao estudo de Cavaliere e Coelho (2013) que apresenta uma análise dos Idebs relacionados aos Cieps. Foram identificados 338 Cieps na lista de 2727 escolas com Ideb atribuído, divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2010. Daquele total de Cieps, porém não havia muitas colocações em destaque. Observando-se os 500 melhores Idebs do estado, encontram-se apenas 21 Cieps entre eles, isto é, não chegam a 7% dos 338 Cieps avaliados. No entanto, 156 dos 338 Cieps aos quais foi atribuído o Ideb, isto é, 46% dos analisados, encontram-se na faixa das 500 escolas que apresentam os menores desempenhos do estado. Esses Cieps estão situados, em sua maioria, na região da Baixada Fluminense. Esse baixo desempenho está também relacionado ao fato de que 70% dos cerca de 500 Cieps existentes, foram construídos nos municípios mais populosos e desfavorecidos do estado, pois o programa sempre focou em iniciar a melhoria do sistema educacional pelas populações em

maior dificuldade, mesmo mantendo pretensões de expandir o modelo do projeto para todo o sistema.

A chegada da ampliação da jornada escolar ao sistema escolar público fluminense, nos anos 1980, criou um estigma, pois difundiu-se que “o horário integral é para alunos sem assistência familiar”. Com isso, os Cieps foram caracterizados como “escola para pobre”, constatando a natureza das condições sociais de seus usuários, vistos como o grupo mais pobre e problemático da população.

Para que os Cieps pudessem superar esse estigma, seria necessário “alcançar não apenas um tempo maior, mas um tempo mais diversificado e significativo.” (Coelho, 1997; Paro 2009). A interrupção do programa eliminou essa possibilidade.

Ainda de acordo com a pesquisa de Cavaliere e Coelho (2013), frente ao que foi encontrado na listagem do Ideb de 2009, e considerando o contexto dos Cieps em 2011, a partir de levantamento de suas condições de funcionamento, observou-se que essas escolas já não mantêm o funcionamento de mais da metade dos ambientes escolares e atividades complementares originais e nelas não encontram-se mais animadores culturais como antes. Podemos concluir que a continuidade desse tempo ampliado não tem sido tratada como prioridade da possível qualidade na educação.

Sendo assim, observando os resultados do programa, podemos inferir que a qualidade de um ensino de tempo integral nessas escolas, não atingiu o pretendido na implantação desse ensino. Também foi notado que a localização sócio-geográfica e as esferas administrativas (estaduais e municipais) dos diversos Cieps, interferiram fortemente nos resultados do Ideb. A pesquisa de Cavaliere e Coelho (2013) constatou que os resultados dos Cieps localizados na cidade do Rio de Janeiro e pertencentes à rede municipal apresentaram resultados superiores aos demais, tanto da rede estadual, como de diversas outras redes municipais do estado do Rio de Janeiro.

### 3.2 A ampliação da jornada na rede pública da capital do estado

Os Cieps localizados na capital do estado, embora sendo originados de um programa estadual, foram transferidos em bloco para a rede municipal ainda nos anos 1980. Dentre as 21 Cieps mais bem situados na pesquisa citada no item anterior, 15 deles pertenciam à rede municipal da capital. Vale lembrar que toda a rede de escolas de ensino fundamental da capital do Rio de Janeiro é municipalizada. Isso ocorreu no momento da fusão do estado da Guanabara com o Estado do Rio de Janeiro, em 1975.

No município do Rio de Janeiro, encontra-se um número considerável de escolas em tempo integral, em 2013. São 156 unidades que totalizam 15% do conjunto de escolas da rede municipal de ensino fundamental (Cavaliere, 2014). A maioria delas são Cieps, mas há prédios novos construídos e também escolas que funcionam em prédios convencionais com horário integral.

A tradição do horário integral no município do Rio de Janeiro é grande e passou por diversas fases desde o programa dos Cieps iniciado nos anos 1980. Com o intuito de achar uma nova solução para a ampliação da jornada escolar, a Secretaria Municipal de Educação criou em 1993, por meio de Resolução, os Clubes Escolares.

A criação dos Clubes Escolares no município do Rio de Janeiro, durante o governo do prefeito Cesar Maia, estava voltada, mais uma vez, à efetivação da ampliação do tempo escolar dos alunos. Nas particularidades da proposta dos Clubes Escolares, a ampliação do tempo na escola vinha atrelada ao tempo de lazer, em que os alunos matriculados na rede podiam fazer a sua inscrição em atividades esportivas e/ou artísticas. Essas condições transformaram os Clubes Escolares em centros interescolares, que ofereciam diferentes opções aos alunos de diversas regiões da cidade, sendo assim uma opção diferente de ampliação da jornada escolar, na verdade, uma alternativa aos Cieps.

Após os Clubes Escolares, criaram-se os Núcleos de Artes e os Polos de Educação pelo Trabalho, que pretendiam oferecer mais opções de escolha para os alunos e famílias. Essas três modalidades tiveram o status de Unidades de Extensão Educacional, e passaram a compor o Programa de Extensão Escolar no SME. Em geral essas unidades continuaram a funcionar em prédios escolares, mas algumas delas passaram a ter espaço próprio. (Santos, 2010)

Em 2000, o município tinha o total de 1029 escolas, das quais 113 funcionando exclusivamente em tempo integral e 51 com sistema misto integral/parcial, o que representava cerca de 15 % da rede (Cavaliere, 2014).

Com o passar do tempo, ocorreu uma diminuição em quantidade e importância nas unidades que compunham o Programa de Extensão Escolar em 2003, mas uma parte permaneceu ativa. Em 2014 restaram 7 Clubes Escolares, 8 Núcleos de Arte e 1 Polo de Educação pelo Trabalho, os quais não são mais apresentados como integrantes de um “programa”.

É nesse contexto histórico de heranças de programas de ampliação da jornada escolar, com idas e vindas, desde os anos 1980, que surge o programa Escolas do Amanhã que analisaremos no capítulo seguinte.



## Capítulo 4

### O programa carioca Escolas do Amanhã

Este capítulo tem como objetivo principal descrever e refletir sobre a trajetória do programa Escolas do Amanhã desde 2009, ano de sua implantação na rede municipal do Rio de Janeiro, até 2016. Consideraremos esse período e o passado, representado pelos Cieps nas décadas de 1980 e 1990 e pelos Clubes escolares, também nos anos 1990, apresentados no capítulo anterior. Essas políticas, assim como o programa Escolas do Amanhã, têm em comum o fato de serem políticas públicas implantadas na área de educação da cidade do Rio de Janeiro, investindo no aumento da jornada escolar para reduzir o déficit de aprendizagem de crianças e jovens pertencentes a classes populares de baixa renda, numa tentativa de restabelecer uma justiça social através da educação. Cada um desses projetos está imerso em seu tempo e guarda suas peculiaridades, entretanto, mantém aspectos comuns e relações de continuidade.



Principais Pilares do Projeto Escolas do Amanhã; Fonte:

<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes2015/dadilsonseverodesouza.pdf>

#### 4.1 Origens e fundamentos do programa Escolas do Amanhã

Em 2008, a educação da rede municipal do Rio de Janeiro era alvo de severas críticas, especialmente por conta da implementação da aprovação automática e da nota do IDEB, que colocava o Rio de Janeiro entre as últimas colocadas dentre as capitais. A imprensa denunciava a situação das escolas num quadro onde a extrema violência nas comunidades<sup>4</sup> dificultava o aprendizado e a própria frequência à escola. Eduardo Paes assumiu a prefeitura da cidade para o período de 2009 a 2012 e anunciou que Cláudia Costin<sup>5</sup> seria a Secretária de Educação, que de imediato, deu uma entrevista relativizando a validade da aprovação automática e divulgando metas para a educação. Finalmente, em agosto de 2009, o programa de educação “Escolas do Amanhã” foi instituído pelo decreto 31.022/2009, baseado no conceito de Bairro Educador, anunciado como uma iniciativa que abrangeria cerca de 108 mil educandos matriculados na rede municipal. O programa consistiu numa iniciativa que incorporou, inicialmente, 152 escolas públicas, que teriam sido escolhidas a partir de dados como altos índices de violência, localização em comunidades ou em seu entorno e que combinavam fatores como baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) abaixo da média da cidade, altas taxas de evasão escolar e de analfabetismo funcional, localização em áreas conflagradas, com alto risco social, controladas por traficantes de drogas ou milícias ilegais, grande número de alunos que necessitavam de recuperação.

Assim, a ideia central original do programa Escolas do Amanhã era de oferecer horário integral e tentar integrar crianças e jovens dessas comunidades expostas a altos riscos sociais, desenvolvendo ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, arte, esporte e cultura; adotando o turno integral, numa tentativa de reduzir a evasão escolar e melhorar a qualidade do ensino.

A proposta pedagógica do projeto seria desenvolver as potencialidades dos alunos, oferecendo-lhes contato com diversas atividades além do currículo escolar tradicional, buscando

---

<sup>4</sup> Comunidade ou Aglomerado Subnormal, de acordo com o IBGE: áreas conhecidas ao longo do país por diversos nomes, como favela, comunidade, grotão, vila, mocambo, entre outros. <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000015164811202013480105748802.pdf>

<sup>5</sup> Cláudia Costin é graduada em Administração Pública, mestre em economia e doutora em Administração Pública. É especialista em políticas públicas e teve diversas funções ao longo de sua carreira, como professora universitária de renomadas instituições de ensino. Também já exerceu o cargo de Secretária de Educação do Município do Rio de Janeiro. (<http://www.loja.elsevier.com.br/site/institucional/Minha-pagina-autor.aspx?seg=18&aid=74751>)

desenvolver oficinas com atividades diversificadas, que pudessem contribuir para a formação integral do aluno, oferecendo conhecimentos necessários para a formação acadêmica e profissional. Assim o Projeto Escolas do Amanhã, em sua essência, incluiria uma parceria abrangendo a sociedade civil, as famílias, a própria comunidade, organizações sociais, empresariado e as Secretarias de Saúde, Educação e Segurança Pública não apenas do município, mas também do Estado do Rio de Janeiro, que se juntariam em prol da educação e do bem estar social, com o objetivo de estender o espaço educacional para a comunidade. Um exemplo seriam as atividades extras oferecidas: em um turno, seriam oferecidas as disciplinas curriculares comuns a outras escolas da rede municipal de ensino e, num outro turno, seriam oferecidas oficinas artísticas, culturais, de educação física, etc ministradas pelos “oficineiros”, pessoas da comunidade capacitadas para tal, ou por universitários. O programa previa ainda um coordenador, em cada Escola do Amanhã, que também fazia parte da comunidade e procurava novas parcerias com a sociedade ou com a iniciativa privada e orientava os “oficineiros”. Ainda havia a figura da mãe comunitária, que ajudava no dia a dia da escola, aumentando o vínculo entre a escola e a comunidade.

Como se pode perceber, a proposta do programa Escola do Amanhã estava perfeitamente sintonizada com a proposta do programa Mais Educação (vide Introdução e capítulo 2) e era na prática a tradução local do programa federal, sendo inclusive por ele financiado (SANTOS, 2014).

Isso fica claro ao constatarmos que, de acordo com o MEC, a educação abrange diversas atividades sociais que ocorrem em muitos espaços, na escola e para além dela. No entanto, é atribuída à escola toda a responsabilidade formativa dos cidadãos, especialmente das crianças e jovens. Sem dúvida, cabe à escola a sistematização do conhecimento universalizado, mas o sucesso de seu trabalho em muito pode enriquecer-se ao ampliarem-se as trocas com outras instâncias sociais. (MEC, 2009).

E, ainda, ao destacar-se a posição do MEC sobre a educação integral, que é um dos pilares do programa Escolas do Amanhã:

A Educação Integral constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. (MEC, 2009, p.18).

Do mesmo modo, nos documentos do programa Escolas do Amanhã, existe a expectativa de que a implementação de um programa com um “olhar diferenciado” sobre a escola, obtenha efeitos

que ultrapassem a questão da aprendizagem, influenciando diretamente na maneira como as pessoas se relacionam dentro da comunidade. Inserido num ambiente social que está fortemente marcado por uma cultura de violência, o programa surge articulado às Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs), uma vez que as escolas estão localizadas em áreas de risco e violência urbana. Dentre os mecanismos desencadeados por processos de segregação urbana que influenciam no resultado educacional de estudantes, a violência urbana é um dos que mais preocupam. De fato, após estudo que constatou que nas áreas de violência do município do Rio de Janeiro as taxas de abandono eram mais que o dobro das demais regiões, a secretaria municipal de educação concluiu que seguir com a mesma metodologia das outras escolas da cidade não seria possível, reconhecendo a violência como um fator importante que dificulta a aprendizagem de crianças e jovens em idade de escolarização. "A violência é real apesar de não ser o único elemento para justificar o baixo desempenho do aluno. Existem conflitos de grupos armados, e isso altera não só a vida da escola como a vida de toda a comunidade", relata Eblin ao criticar a forma de atuação do poder público nas favelas do Rio de Janeiro. "Não é que o Estado esteja ausente, o problema é que a forma como ele está presente não é a que a gente deseja. A questão é a qualidade do serviço oferecido e se ela contribui para a emancipar os sujeitos e formar cidadãos pensantes." (Ortiz, 2010). É óbvio que não seria possível transformar completamente seu entorno, mas à medida que nós conseguimos integrar mais a família e a comunidade no processo de aprendizagem, trazê-los pra mais perto da Escola, trazê-los pra um ambiente considerado melhor do que aquele ambiente mais agressivo externo, Isso contribui para um efeito mais que positivo.

Aparece aqui, nas justificativas do programa, a recorrente questão da desigualdade de condições e oportunidades. Ao tratar da mesma maneira crianças socialmente desiguais, a escola privilegia o aluno já privilegiado e discrimina crianças que renderiam muito mais se fossem tratadas a partir de suas próprias características. Conforme afirmava Ribeiro (1986), a criança que vive em condições precárias, nas favelas ou nos bairros pobres da periferia, se alimenta mal e muitas vezes não recebe apoio familiar. Toda a sua inteligência e energia estão voltadas para a luta pela sobrevivência autônoma, que alcança com eficácia. Já a criança afortunada se desenvolve bem fisicamente, é ágil no uso do lápis e da língua e chega à escola estimulada pelos pais. Ambas têm incapacidades específicas: a pobre, para competir na escola; a afortunada, para sobreviver solta na cidade. A criança das classes menos abastadas enfrenta um regime escolar em que quase não se dá aula, não tem apoio em casa na maior parte das vezes, só conta com a escola para adquirir o conhecimento formal. Ainda parafraseando Darcy Ribeiro, só uma escola de horário integral e bem estruturada poderia tirar a infância brasileira, proveniente das famílias de baixa renda, do abandono das ruas ou de situações de falta de assistência em lares onde seus pais não podem estar. Enquanto os pais cumprem suas jornadas de trabalho, as crianças das classes populares têm sua infância

suprimida, assumindo funções de adultos. O número de anos que as crianças devem passar na escola não se explica apenas pela quantidade de conteúdos e matérias que devem aprender.

Darcy Ribeiro advogava que toda a infância brasileira é capaz de ingressar no mundo das letras para se formar como um trabalhador hábil e um cidadão lúcido, se lhes forem compensadas as condições de pobreza em que vivem e a realidade de suas famílias, que não tiveram escolaridade prévia, nem têm casas e facilidades para que seus filhos estudem orientados por algum parente letrado. Para ele, é necessária a educação de dia completo; uma escola ampla para que passem o dia estudando, fazendo exercícios físicos e brincando. Além das aulas comuns, deve-se oferecer orientação complementar em estudo dirigido e atividades diversificadas, de modo a aproximar a educação das crianças das classes populares daquela que é recebida pelas crianças das classes abastadas; dieta alimentar balanceada, banho diário, assistência médica e dentária.

Em síntese, retomando Anísio Teixeira, apresentado no capítulo 2 desta monografia, Darcy Ribeiro com ele partilha a compreensão sobre o que se faz necessário para escolarizar a criança brasileira. Tanto um como outro explicitam que a criança popular precisa ter na escola alguma coisa a mais do que o filho da classe média tem na sua própria casa. E esse ponto de vista vai se desdobrar na necessidade da escola de horário integral. Anísio enfatiza que, para uma escola desenvolver a criança integralmente, e isso só se faz com atividades práticas, requer tempo. Darcy mostra como as carências sociais implicam a necessidade de uma escola de dia completo e, em consequência, dos serviços que ela deve prestar à população. Outro aspecto desenvolvido por ambos é a ideia de enraizar culturalmente a escola na comunidade, apesar desta noção aparecer em propostas de operacionalização completamente diferentes. Em Anísio, ela vai se consolidar na defesa da municipalização. Darcy defende a interação da cultura popular com a letrada dentro da escola, através da participação da comunidade e da introdução da figura do animador cultural.

Apesar do longo período que separa as experiências de ampliação da jornada escolar na cidade do Rio e Janeiro dos anos 1980 e 1990 das atuais, vemos que há ligações entre os fundamentos e objetivos do programa dos Cieps, dos Clubes escolares e do atual programa Escolas do Amanhã. Uma diferença a destacar é que no programa dos Cieps, a escola de tempo integral, quando implantada, era para todos os alunos e no programa Escolas do Amanhã, em sua primeira versão, há uma seleção de alunos da escola (os mais necessitados) que farão parte das atividades do tempo integral. Nesse ponto, ele se aproxima dos Clubes escolares que também eram destinados para alguns alunos e não para as escolas inteiras.

Outro aspecto a destacar é que, tal como o programa Mais Educação, que é a base conceitual e financeira do programa Escolas do Amanhã, utilizam-se oficinairos, sem vinculação trabalhista,

para a realização das atividades. No programa dos Cieps e nos Clubes escolares, todas as atividades eram realizadas por professores ou por animadores culturais regularmente selecionados e contratados pela Secretaria de Educação.

#### 4.2 Mudanças nos textos oficiais do programa Escolas do Amanhã

Inicialmente, em 2009, a implementação do programa Escolas do Amanhã se estruturou nos seis pilares a seguir, conforme aparecem na página da SME, ainda disponível no endereço abaixo:

#### **Conheça os principais pilares do Escolas do Amanhã (2009) <sup>5</sup>:**

##### **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 nas Escolas**

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.

---

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

## **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.

De acordo com Souza (2015), em estudo sobre o programa Escolas do Amanhã, o que mais se destaca, nos documentos analisados, é a oferta de uma educação, em tempo integral, capaz de desenvolver no aluno a competência de aprender o conteúdo das disciplinas escolares; as habilidades intelectuais, físicas e mentais; e contribuir para a melhora do entorno. Sendo assim, o que se pode perceber, de maneira mais explícita, a partir da análise dos já citados documentos, é a ênfase na manutenção de insumos, com a garantia de que todas as unidades sejam equipadas das mais diversas maneiras, para que o tempo integral seja executado. Dentre os principais alvos do programa Escolas do Amanhã encontram-se oficinas de arte, esportes e reforço escolar; incentivo à participação em eventos esportivos, culturais e educacionais; cineclubes, informática com internet banda larga e salas de leitura; sala de saúde, com pessoal preparado para atender emergências escolares e cuidar da saúde dos alunos; promessa de dois computadores em cada sala, do terceiro ao sexto ano; e aulas de ciências com laboratório em cada sala, animais e plantas para experiências escolares.

Em 2016, o programa Escolas do Amanhã, nos moldes anteriormente apresentados, se modificou completamente. O programa original parece não mais existir, embora não tenha sido extinto oficialmente e seu nome permaneça em evidência nas propagandas governamentais. É bom lembrar que o programa Mais Educação do Governo Federal, que o financiava, está sem recursos e pouco ativo em todo o Brasil desde 2015.

O que agora se apresenta sob o mesmo nome de Escolas do Amanhã é um novo programa de construção de unidades escolares, especialmente preparadas para funcionarem com todos os alunos em tempo integral.

Na página da Secretaria Municipal de Educação encontra-se, desde 2016, a seguinte definição das Escolas do Amanhã:

## ESCOLAS DO AMANHÃ (2016) <sup>6</sup>

O Escolas do Amanhã é resultado de um trabalho longo e dedicado. Construído pela rede municipal, desde a comunidade até professores e alunos, o projeto visa que até 2020 o ensino integral tenha alcançado toda a rede municipal de ensino.

### **Espaço de Desenvolvimento Infantil - EDI**

Neste prédio funciona a Educação Infantil de ensino integral que agrega uma creche para crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses, e uma pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Ambas garantem um ensino consistente e diferenciado, com atividades criativas e inteligentes capazes de incentivar o desenvolvimento dos alunos. O horário integral funciona de 7h30 às 16h30 ou de 7h30 às 17h30, e inclui quatro refeições ao longo do dia.

### **Primário Carioca**

É nesta escola que alunos de 6 a 11 anos terão sua formação inicial de Ensino Fundamental. São sete horas de atividade escolar, onde disciplinas como Português, Matemática e Ciências terão mais tempo de aula. O horário integral no primário funciona de 7h30 às 14h30, com pausas para momentos de lazer e alimentação dos alunos

### **Ginásio Carioca**

Aqui, os alunos cursarão, de 7h30 às 14h30, os três anos finais do Ensino Fundamental, usufruindo da melhor estrutura escolar possível, com aulas diferenciadas para prepará-los para o Ensino Médio e um laboratório de Ciências totalmente equipado para tornar experimentos científicos possíveis.

### **Escolas com conforto e qualidade para todos**

Além de simbolizarem a volta do ensino integral de qualidade à cidade do Rio de Janeiro, as Escolas do Amanhã têm como marca sua construção sustentável e moderna que visa o conforto e bem-estar dos alunos, oferecendo uma estrutura termoacústica, salas climatizadas e equipadas para receber projetores e computadores, unidade de Nutrição, laboratório de Ciências, quadra poliesportiva, etc. Tudo isso aumenta a satisfação dos alunos em estar no ambiente escolar e, como resultado, há um aumento no rendimento e produtividade deles.

Como se pode observar, o projeto passou a envolver não apenas novos prédios, mas também uma nova estrutura organizacional das séries de ensino que está sendo implantada em toda a rede municipal, com todos os segmentos com jornada escolar de pelo menos 7 horas. Ou seja, sob o mesmo nome realiza-se hoje no município do Rio de Janeiro uma proposta completamente diferente da originalmente apresentada.

Sem qualquer explicação ou avaliação publicizada, o *slogan* Escolas do Amanhã muda radicalmente seu conteúdo.

---

<sup>6</sup> <http://www.escolasdoamanha.com.br/sobre-o-projeto/>



De um programa de discriminação positiva, voltado para os mais pobres, passa para um programa de tendência universalista, que pretende levar até o ano de 2020 o horário integral para toda a rede .

De um lado parece ser um avanço pois passa a estruturar escolas com condições efetivas de receberem alunos durante 7 horas diárias.

De outro não deixa claro se as concepções de abertura da escola à comunidade, e de diversificação das atividades por ela oferecidas, típicas do programa original, tais como saúde, ciências, artes e cultura, permanecerão.

## Considerações Finais

O interesse pelo tema da ampliação da jornada escolar persiste ao longo dos últimos anos, embora recentemente tenham ocorrido mudanças no principal programa nacional, que é o programa Mais Educação. Tal programa vem desde 2015, funcionando precariamente e, ao terminarmos este trabalho, tudo indica que ele será encerrado pelo Ministério da Educação em função da crise política e econômica que atravessa o país em 2016.

Este evento é mais um dentre muitos da história da educação brasileira. Em geral, as mudanças políticas levam a interrupções de experiências sem que avaliações criteriosas e responsáveis sejam feitas.

No caso aqui estudado, o programa Escolas do Amanhã hoje tem como finalidade levar o “ensino integral para toda a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Conforme a página eletrônica da SME-Rio de Janeiro, espera-se levar o “ensino integral” até o ano de 2020 para toda a rede de ensino. Entretanto, a concepção de trabalho a ser realizada nessas escolas não está clara e a concepção anterior, baseada no Mais Educação parece ter sido abandonada, como vimos no capítulo 4. Afinal o tempo será ampliado para cumprir que objetivos?

Observa-se mais uma vez a descontinuidade das propostas, a falta de avaliação e o rompimento com o planejamento antes mesmo que se obtenha resultados palpáveis. Tudo indica que os interesses conjunturais, sejam político-partidários, sejam de ordem econômica, continuam prevalecendo.

Nosso estudo mostrou que começando pelo Centro Carneiro Ribeiro nos anos 1950 em Salvador, passando pelos Cieps nos anos 1980/1990 no Rio de Janeiro, posteriormente pelos Clubes Escolares na prefeitura do Rio e mais recentemente pelos programas Mais Educação de âmbito federal e Escolas do Amanhã de âmbito municipal, o que vemos é a repetição de interrupções e mudanças sem justificativas razoáveis. Há descontinuidade e falta de conclusões que possam realmente criar soluções positivas para os problemas da educação brasileira.

Os resultados educacionais não são imediatos, ao contrário, são demorados, e é preciso planejamento e avaliação constantes para que sejam alcançados.

## Bibliografia

**BAKUNIN**, Miguel. A educação integral. In: MORYÓN, F.G. *Educação Libertária*, Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1986.

**BRASIL**, INEP, Orientações para informação das turmas do Programa Mais Educação / Ensino Médio Inovador, Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/programa-mais-educacao>

**BRASIL**, MEC, Série Mais Educação, Gestão Intersetorial no Território, Ministério da Educação, Brasília, 1ª Edição, p.18, 2009.

**CAVALIERE**, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. Paidéia, São Paulo, USP-Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>

**CAVALIERE**, A.M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? . Educação e Sociedade. v.35, n.129, Campinas, out./dez. 2014.

<http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>

**CAVALIERE**, A.M. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. Em Aberto, Brasília, Inep, v.22, nº 80, p.51-64, 2009

<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1470/1219>

**CAVALIERE, Ana Maria**. Entre disputas e concepções: o horário integral nas escolas municipais do Rio de Janeiro IN: BARRA, Valdeniza Lopes (ORG) “Educação: ensino, espaço e tempo na escola integral”, p.169, 2014.

**CAVALIERE, Ana Maria e COELHO, Ligia Martha.** Trajetória dos Cieps do Rio de Janeiro: Municipalização e Novas Configurações. *Educação em foco* Ed UFJF v.18, n.2 jul/out 2013. P213-242.

**CHAVES, Miriam Waidenfeld.** A educação integral no antigo Distrito Federal na década de 1930: a formação de hábitos belos, cívicos e sadios. In COELHO, Ligia Martha (org.), *Educação Integral*, Rio de Janeiro, Ed. Rovellet, 2013, p. 31.

**COELHO, Lígia Martha & HORA, Dayse.** Educação integral, tempo integral e currículo. Série Estudos (UCDB), v.27. p.1770192, 2009

**ELSEVIER** Editora LTDA Disponível em:  
<http://www.loja.elsevier.com.br/site/institucional/Minha-pagina-autor.aspx?seg=18&aid=74751>

**FRANÇA, Magda.** *Investimentos de Recursos na Educação e o FUNDEB: A Valorização do Magistério- Carreira e Piso Salarial, 2008-2012.* Disponível em:  
<http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/Textos/MagnaFranca.pdf>

**FERRARI, Marcio.** Revista Nova Escola, N. V. Outubro 2008. Disponível em:  
<http://novaescola.org.br/formacao/john-dewey-428136.shtml?page=2>

**MARTINS, Angela Maria Souza.** A educação integral segundo a pedagogia libertária. In COELHO, Ligia Martha (org.), *Educação Integral*, Rio de Janeiro, Ed. Rovellet, 2013, p. 16-17.

**ORTIZ, Fabíola.** Revista Educação, Educar em meio à guerra, 2010. Disponível em:  
<http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/153/artigo234702-1.asp>

**PIMENTA, Selma Garrido,** Questões sobre a organização do trabalho na escola. Teoria e Educação, Porto Alegre, Palmarinca, n.4, 1991, p.79

**Portal da Educação Integral, Ensino Fundamental, Disponível em:**  
<http://educacaointegral.mec.gov.br/mais-educacao>

**RIBEIRO, Darcy.** O livro dos Cieps. Rio de Janeiro, Ed Bloch, 1986.

**RODRIGUES, Alexandre.** *CIEPs de hoje estão longe do sonho de Brizola.* IN: *O Estado de São Paulo, junho/2004, Pag A16*, Disponível em: <http://pdt12.locaweb.com.br/paginas.asp?id=219>

**SANTOS, Felipe Rocha.** *Os clubes escolares do Rio de Janeiro: alternativa de ampliação da jornada escolar.* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, PPGE/UFRJ, 2010.

**SANTOS, Jairo Campos dos.** O gerencialismo no novo modelo de educação pública da cidade do Rio de Janeiro (2009-2012): origens, implantação, resultados e percepções. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014

**SOUZA, Adilson Severo.** *Os desafios da ampliação da jornada escolar em duas escolas da favela da Rocinha – Rio de Janeiro, RJ.* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UFRJ, 2015.

**SOUZA, Sandra Zákia e OLIVEIRA, Romualdo Portela.** “Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil”, *Educação e Sociedade, Campinas, vol24 n*

*. 84, setembro/ 2003.)*

**TEIA, Territórios Educação Integral e Cidadania, 2014, Entenda o projeto mais educação,**

Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/entenda-o-projeto-mais-educacao/>.

**TEIXEIRA, Anísio.** *Educação não é privilégio*, Ed UFRJ, 1994.

**TEIXEIRA**, Anísio. Autonomia para educação na Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.11, n.29, jul./ago. 1947.

**TEIXEIRA**, Anísio. In: Rocha, José Augusto de Lima, 1947. Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura brasileira. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992, p.26-27.

**TEIXEIRA**, Anísio; Autonomia para educação, 1947, in: Rocha, José Augusto de Lima. Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura brasileira. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992, p.26-27