



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCHS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU/DOCTORADO

PATRICIA FLAVIA MOTA

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS:
A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO TURNO ÚNICO**

RIO DE JANEIRO
2022

PATRICIA FLAVIA MOTA

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS: A
PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO TURNO ÚNICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio/ PPGEduc) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elisangela da Silva Bernado

RIO DE JANEIRO

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCHS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

PATRICIA FLAVIA MOTA

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS: A
PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO TURNO ÚNICO**

Aprovado pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, 20 de julho de 2022.

Prof^a. Dr^a. Elisangela da Silva Bernado (Orientadora) - Unirio

Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Prado de Oliveira - Unirio

Prof^a. Dr^a. Janaína Specht da Silva Menezes - Unirio

Prof. Dr. Glauco da Silva Aguiar – Cesgranrio

Prof. Dr. Arthur Vianna Ferreira – Uerj/ FFP

DEDICATÓRIA

A minha querida família que sempre me apoiou e me orientou, possibilitando que eu avançasse e chegasse até aqui!

Aos professores e gestores das escolas públicas deste país que, a despeito de tantas dificuldades, seguem aguerridos na busca por boas práticas educativas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a Deus pelas bênçãos obtidas até a chegada deste momento.

À querida Professora orientadora Elisangela Bernado, pela condução da investigação e da tese de doutoramento com carinho, profissionalismo e dedicação. Agradeço pela oportunidade de crescer com suas contribuições.

À querida família. Meu Norte e rede de apoio fundamental para que eu pudesse conciliar estudos, trabalho e a maternidade. Pessoas queridas que sempre estiveram presentes em minhas trajetórias! Obrigada, Lúcia, Luiz Carlos (*in memoriam*), Gilda, Kelly, Daniela, Daniel, Luiz, Gustavo, Davi, William, Maria, Maria Aparecida (*in memoriam*), Mamede (*in memoriam*) e Jonathan (*in memoriam*). Os meus pais Luiz e Lucia e minha tia Gilda me deram todo apoio e amor incondicionais, auxiliaram-me em tudo o que puderam e oportunizaram o meu avanço na vida profissional e acadêmica e a estabilidade emocional para seguir caminhando.

Ao filho amado e muito querido Luiz, que me incentiva a avançar mais a cada dia e que se mostrou compreensivo e parceiro nos momentos em que não pude estar muito presente em seu dia a dia. Apesar de perguntar incessantemente: _ A senhora já acabou? (De escrever/estudar). Eu aprendo muito com o meu pequeno.

Agradeço aos professores que compõem a minha banca pelas valiosas contribuições durante as qualificações e em outros momentos. Professoras Ana Cristina Prado de Oliveira, Janaína Specht da Silva Menezes e Professores Arthur Vianna Ferreira e Glauco da Silva Aguiar, sou muito grata por compartilharem seus conhecimentos.

Às queridas professoras Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho, Ana Maria Vilela Cavaliere e Lúcia Velloso Maurício, por nortearem os nossos estudos sobre Educação Integral e(m) Tempo Integral. Sou grata por ter convivido e aprendido muito com essas professoras queridas no âmbito do Neephi.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Unirio, pelas importantes contribuições a minha formação e por compartilhar tanto conhecimento com seus alunos.

A todos os amigos que acompanharam a minha trajetória. Especialmente ao querido amigo Marcio que, com sua parceria, amizade e companheirismo, tornou essa caminhada alegre e produtiva.

Ao querido amigo Arthur pela partilha de conhecimentos e incentivo de minha trajetória acadêmica.

As amigas Cíntia e Susan, pela torcida e confiança.

Aos amigos queridos do Pogefe, companheiros de caminhada e de orientação. Amanda, Tereza, Léo, Pamela, Rosângela, Bela e Bruna, obrigada pela companhia e lindas trocas acadêmicas!

A todos os companheiros da turma de doutorandos de 2018, parceiros queridos no PPGEdu da Unirio.

Aos companheiros do Núcleo de Estudos Tempos Espaços e Educação Integral (Neephi/Unirio), pelas muitas reflexões oportunizadas por tantos pesquisadores dedicados.

Aos companheiros do grupo de estudos e pesquisas Fora da Sala de Aula (Uerj – FFP), pela partilha e construção de saberes.

Aos gestores da SME/RJ e gestores das escolas participantes, pela oportunidade de conhecer a experiência de tempo integral no município.

Aos amigos e pesquisadores do Grupo de Pesquisas Políticas, Gestão e Financiamento em Educação (Pogefe/Unirio), gente querida, aguerrida e parceira. Agradeço a partilha de saberes e pesquisas em muitos momentos.

Aos amigos e alunos do Ciep, do Cederj e da UCB, pela torcida e ensinamentos.

RESUMO

MOTA, Patricia Flavia. **EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS** : a produção de sentidos na implementação do Turno Único. 2022. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2022.

A presente investigação foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão e Financiamento em Educação (Pogefe/Unirio), vinculado ao Núcleo de Estudos Tempos Espaços e Educação Integral (Neephi/ Unirio), como um dos braços da pesquisa "Gestão e Educação em Tempo Integral no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos", coordenada pela Profa. Elisangela Bernado e financiada pelo Programa Jovem Cientista do Nosso Estado/Faperj. Percebemos que o debate, no campo da educação integral e(m) tempo integral, vem se potencializando no mundo, sobretudo, no que tange aos processos de redução das desigualdades sociais e educacionais. Dessarte, a presente pesquisa traz como objetivo analisar os sentidos que emergem sobre as relações entre educação em tempo integral e as desigualdades sociais e educacionais no âmbito de escolas de Turno Único, no município do Rio de Janeiro no período de 2018 a 2021. Por meio de uma abordagem qualitativa, utilizamos como técnicas exploratórias a revisão de literatura, a análise documental, bem como a realização de entrevistas com gestores escolares. Na esteira desta discussão, algumas questões nortearam a nossa investigação, a saber: Quais as percepções que os gestores de duas escolas públicas selecionadas construíram sobre a Educação Integral e(m) Tempo Integral? Qual a relação que os dados obtidos sobre o Turno Único/RJ, estabelecem entre tempo integral e redução das desigualdades sociais e educacionais. Desse modo, o foco de nossa investigação foi o Programa Turno Único, no município do Rio de Janeiro. Trazendo para o debate a proposta do TU, a partir do olhar/ da compreensão de diretores e coordenadores, que implementam a política pública, e dos documentos legais que a norteiam, identificamos alguns sentidos atribuídos às experiências de tempo integral. Contudo, o fortalecimento da aprendizagem e a possibilidade de transformação social e superação das desigualdades, por meio dela, tornou-se evidente ao final desta investigação.

Palavras-chave: Turno Único; Desigualdade Social; Desigualdade Educacional; Educação Integral; Tempo Integral; Educação Integral e(m) Tempo Integral

ABSTRACT

MOTA, Patricia Flavia. **INTEGRAL TIME EDUCATION AND EDUCATIONAL INEQUALITIES**: the production of meanings in the implementation of Programa Turno Único. 2022. 294 f. Doctoral Thesis – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2022.

The present investigation is carried out within the scope of the Research Group Política, Gestão e Financiamento em Educação (Pogefe/Unirio), linked to the Tempos Espaços e Educação Integral Studies Center (Neephi/Unirio), as one of the arms of the project "Gestão e Educação em Tempo Integral no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos", coordinated by Prof. Dr. Elisangela Bernado, through the Programa Jovem Cientista do Nosso Estado/Faperj. We realize that the debate, in the field of Integral Education And Integral Time has been increasing in the world, especially with regard to the processes of reducing social and educational inequalities. Thus, the present research aims to analyze the meanings that emerge on the relationship between full-time education and inequalities social and educational within the scope of Turno Único schools, in the city of Rio de Janeiro from 2018 to 2021, through qualitative research that brings as exploratory techniques the literature review, document analysis, as well as the use of interviews with managers that allowed us to know the contexts from the perspective of contemporary public policy management. In the wake of this discussion, some questions guided the construction of knowledge and knowledge relevant to the study. Namely: What are the perceptions that the managers of two selected public schools built about Integral Education and Integral Time? What is the relationship that the data obtained on Turno Único/RJ establish between full time and the reduction of social and educational inequalities. Thus, the focus of our investigation is the Turno Único Program, in the city of Rio de Janeiro. Bringing the TU proposal to the debate, we intend to contribute to the investigation of the Faperj Project and to the discussions on Integral Education, Integral Time and reduction of inequalities, bringing the look/understanding of directors and coordinators, who implement public policy, and the documents on screen for this debate. This is what this investigation is for.

Keywords: Turno Único; Social Inequality; Educational Inequality; Integral Education; Integral Time Education; Full-time Education

RESUMEN

MOTA, Patricia Flavia. LA EDUCACIÓN EN TIEMPO COMPLETO Y LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS: la producción de sentidos en la implementación del Programa Turno Único. 2022. 294 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022.

La investigación se realiza en el ámbito del Grupo de Investigación Políticas, Gestão e Financiamento em Educação (Pogefe/Unirio Educação), vinculado al Núcleo de Estudos Tempos Espaços e Educação Integral (Neephi/Unirio), como uno de los brazos del proyecto "Gestão e Educação em Tempo Integral em Brasil e Portugal: aproximações e distanciamentos", coordinado por la Prof. Dra. Elisangela Bernado, por medio del Programa Jovens Cientistas do Nosso Estado/Faperj. Nos damos cuenta de que el debate, en el campo de la Educación Integral y Educación en Tiempo Completo ha sido potencializado en el mundo, especialmente en lo que se refiere a procesos de reducción de las desigualdades educativas y sociales. Así, la presente investigación tiene como objetivo analizar los significados que emergen sobre la relación entre la educación a tiempo completo y las desigualdades educativas en el ámbito de las escuelas de Turno Único, en la ciudad de Río de Janeiro de 2018 a 2021, a través de investigación cualitativa que trae como técnicas exploratorias la revisión bibliográfica, el análisis de documentos, así como el uso de entrevistas con directores y coordinadores que permitieron conocer los contextos desde la perspectiva de la gestión de políticas públicas contemporáneas. En la raíz de esta discusión, algunas preguntas guiaron el estudio. A saber: ¿Cuáles son las percepciones que construyeron los entrevistados seleccionados sobre la Educación Integral y sobre el Tiempo Completo? ¿Cuál es la relación que los datos obtenidos sobre el Turno Único/RJ establecen entre la jornada completa y la reducción de las desigualdades sociales y educativas? Así, el foco de nuestra investigación es el Programa Turno Único, en la ciudad de Río de Janeiro. Llevando la propuesta del TU al debate, pretendemos contribuir a la investigación del Proyecto Faperj y a las discusiones sobre Educación Integral, Tiempo Integral y reducción de desigualdades, trayendo la mirada/comprensión de directores y coordinadores, que implementan políticas públicas, y los documentos en pantalla para este debate. Para eso es esta investigación.

Palabras clave: Turno único; Desigualdad social; Desigualdad Educativa; Educación Integral; Tiempo Integral; Educación en Tiempo Completo

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	- Princípios de Justiça Social	85
Quadro 02	- O enfrentamento às desigualdades na organização das Políticas Públicas de Tempo Integral	105
Quadro 03	- Formação inicial e continuada no Ciep para os profissionais de educação	118
Quadro 04	- Materiais produzidos no/para/ pelo Ciep	119
Quadro 05	- Construção e funcionamento do Caic	123
Quadro 06	- Textos sobre/para o Programa Novo Mais Educação	128
Quadro 07	- Entrevistados: equipe diretiva	166
Quadro 08	- O Tempo Integral e a baixa aprendizagem	180
Quadro 09	- O Tempo Integral e a violência	191
Quadro 10	- O Tempo Integral e a proteção social	194
Quadro 11	- O Tempo Integral e a redução/gestão da pobreza	200
Quadro 12	- O Tempo Integral e o território	205
Quadro 13	- O Tempo Integral e a esperança de um futuro melhor	210
Quadro 14	- Projetos, Sonhos e a Esperança nos documentos	212
Quadro 15	- Trabalhos encontrados no banco de Teses e Dissertações da Capes que contribuíram para a escolha da literatura que discute sobre desigualdades sociais e educacionais.....	243

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	– Desenho da pesquisa	36
Figura 02	– Curva de Lorez	52
Figura 03	– Status Econômico e Cultural (ESCS)	61
Figura 04	– Relação entre o desempenho em leitura e o ESCS	62
Figura 05	– Número de alunos por turma	63
Figura 06	– Relação do número de alunos por professor	64
Figura 07	– Recursos físicos escolares	65
Figura 08	– Atividades Extracurriculares	66
Figura 09	– Turno em que estuda e desempenho em leitura –PISA 2018 .	67
Figura 10	– Ideb - Anos Iniciais do Ensino Fundamental	69
Figura 11	– Ideb - Anos Finais do Ensino Fundamental	70
Figura 12	– Prova Brasil: 5º. Ano do Ensino Fundamental	72
Figura 13	– Prova Brasil: 9º. Ano do Ensino Fundamental	73
Figura 14	– Justiça distributiva	87
Figura 15	– O recorte racial da pandemia	134
Figura 16	– O tempo integral e parcial no município do Rio de Janeiro	144
Figura 17	– Matriz Curricular para o EF - Primário de Horário Integral	148
Figura 18	– Matriz Curricular para o EF – Ginásio de Horário Integral	148
Figura 19	– Unidades Escolares e quantitativo de alunos	150
Figura 20	– Ideb – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	150
Figura 21	– Ideb – Anos Finais do Ensino Fundamental	151
Figura 22	– Taxas de rendimento da Escola A	160
Figura 23	– Taxas de rendimento da Escola B	160
Figura 24	– Taxas de rendimento do município do Rio de Janeiro	161
Figura 25	– Distorção série-idade na escola A e na escola B	161
Figura 26	– Evolução do Ideb da escola A – Anos Iniciais	162
Figura 27	– Evolução do Ideb da escola A – Anos Finais	162
Figura 28	– Evolução do Ideb da escola B – Anos Iniciais	163
Figura 29	– Evolução do Ideb da escola B – Anos Finais	163
Figura 30	– Evolução do Ideb no município do Rio de Janeiro	164
Figura 31	– Citações e codificações do Atlas.Ti	173

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Centro Educacional Carneiro Ribeiro.....	113
Fotografia 2- Centro de Educação Elementar.....	116
Fotografia 3- Centros Integrados de Educação Pública	117
Fotografia 4- Centros Integrados de Educação Pública	117
Fotografia 5- Centro de Atenção Integral às Crianças e aos Adolescentes.....	122
Fotografia 6 – Ginásio Experimental Olímpico/ GEO.....	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Coeficiente de Gini do Brasil.....	53
Tabela 2 - Pesquisas sobre Políticas de Tempo Integral no Brasil.....	104
Tabela 3 – Municípios mais afetados pela pandemia no estado do Rio de Janeiro....	135
Tabela 4 – Professores da rede municipal do Rio de Janeiro em 2021.....	144
Tabela 5 - Mapa da Desigualdade – 2020	145
Tabela 6 - Escolas participaram da pesquisa no município do Rio de Janeiro	159

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ideb – Anos Iniciais	165
Gráfico 2 – Ideb – Anos Finais	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Caic– Centro de Centro de Atenção Integral às Crianças e aos Adolescentes
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEE - Centro de Educação Elementar
CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CET - Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconômica e o Território
Ciac- Centro Integrado de Atenção
Ciep – Centro Integrado de Educação Pública
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e adultos
ESCS – Status Econômico e Cultural (PISA)
Faperj - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FFP – Faculdade de Formação de Professores
FNDE -Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA - Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
Neephi - Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização da Nações Unidas
PAR - Plano de Ações Articuladas
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE - Programa Especial de Educação
Pep – Programa de Educação Prioritária
PME – Programa Mais Educação
PNME – Programa Novo Mais Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

Pisa- Programa Internacional de avaliação de Estudantes

Profic - Programa de Formação Integral da Criança

Pronaica – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

Pogefe – Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão e Financiamento em Educação

Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica

Simec - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

Teip – Territórios Educativos e Intervenção Prioritária

TU – Turno Único

Uerj – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Unicef - United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para as Crianças)

Unirio – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Zep - Zonas de Educação Prioritária

Sou contra a educação como processo exclusivo de formação de uma elite, mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância.

Anísio Teixeira

SUMÁRIO

1 FOI O TEMPO QUE DEDICASTE A TUA ROSA QUE A FEZ TÃO IMPORTANTE: uma introdução	19
1.1 O desenho da pesquisa: questões norteadoras, objetivos e hipóteses	23
1.2 É preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas. Dizem que são tão belas: percursos teórico-metodológicos	25
1.3 Estrutura da tese	34
2 SE EU ORDENASSE, QUE UM GENERAL SE TRANSFORMASSE EM GAIVOTA, E O GENERAL NÃO ME OBEDECESSE, A CULPA NÃO SERIA DO GENERAL, SERIA MINHA: compreendendo as desigualdades sociais e educacionais	37
2.1 Os sentidos produzidos sobre as desigualdades sociais	37
2.2 Os sentidos produzidos sobre as desigualdades educacionais	55
2.3 Possíveis imbricações entre desigualdades sociais e educacionais	74
2.4 Estratégias para o enfrentamento das desigualdades	88
3 LEVEI MUITO TEMPO PARA COMPREENDER DE ONDE VIERA: algumas experiências de ampliação do tempo que dialogam com a redução das desigualdades	101
3.1 Educação Integral e(m) Tempo Integral no Brasil	103
3.2 Centro Educacional Carneiro Ribeiro	113
3.3 Centro de Educação Elementar	115
3.4 Centros Integrados de Educação Pública	116
3.5 Centro Integrado de Atenção à Criança/ Centro de Atenção Integral às Crianças e aos Adolescentes	122
3.6 Programa Mais Educação	124
3.7 Programa Novo Mais Educação	127
4 AS PESSOAS GRANDES ADORAM OS NÚMEROS. QUANDO A GENTE LHES FALA DE UM NOVO AMIGO, ELAS JAMAIS SE INFORMAM DO ESSENCIAL: O Programa Turno Único	132
4.1 A pandemia e o contexto investigado	132
4.2 A construção do Programa	138
5 O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS: o campo de investigação	154
5.1 A Política de Tempo Integral como Estratégia para um melhor desempenho	180
5.2 A Política de Tempo Integral como Estratégia para a redução da violência	190
5.3 A Política de Tempo Integral como Estratégia para a proteção social ..	194
5.4 A Política de Tempo Integral como Estratégia para a redução/gestão da pobreza	199
5.5 A Política de Tempo Integral como Estratégia para a transformação do território	205
5.6 A Política de Tempo Integral como Estratégia para a consecução de um futuro melhor	209

6 TODAS AS ESTRELAS ME DARÃO DE BEBER: considerações finais, projetos futuros	218
REFERÊNCIAS	226
APÊNDICE	243
ANEXOS	254

1 FOI O TEMPO QUE DEDICASTE A TUA ROSA QUE A FEZ TÃO IMPORTANTE: uma introdução.

“As pessoas têm estrelas que não são as mesmas. Para uns, que viajam, as estrelas são guias. Para outros elas não passam de pequenas luzes. Para outros, os sábios, são problemas. Para o meu negociante, eram ouro.”

Antoine De Saint-Exupéry

Ao iniciar esta trajetória, a pesquisadora precisa trazer para a cena desta discussão, alguns percursos trilhados que permitiram que chegasse até aqui. Tecer este texto a partir de um contexto de pandemia que assola toda a humanidade nos faz refletir sobre o tema elencado nesta pesquisa e sobre a possibilidade de acirramento das desigualdades educacionais e sociais no Brasil. A investigação iniciada em 2018 ganhou novos contornos, sobretudo no que tange à metodologia desta pesquisa que ganhou ares tecnológicos devido à impossibilidade de se estar no chão da escola.

A professora orientadora e os professores da banca trouxeram grandes contribuições para este trabalho e juntos, pensamos na trama mais viável para a organização da pesquisa e consecução da tecitura desta escrita, em que pese o desafio de sobreviver à crise na saúde mundial que atingiu a todos e todas a partir de 2020. Começo, portanto, a reunir os fios que se atravessam para construirmos esta investigação falando sobre o tempo.

Refiro-me, aqui, ao tempo de desabrochar e começar a visualizar os fios que me trariam até aqui. O início da minha atuação na área educacional foi viabilizado ao cursar o Ensino Médio no Colégio Estadual Aydano de Almeida, no município de Nilópolis, estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 1993 e 1996. Neste estabelecimento de ensino, a pesquisadora cursou a Formação de Professores (Curso Normal). Em seguida, o exercício da profissão teve início em 1997, como professora do primeiro segmento do ensino fundamental em rede privada e, posteriormente, na rede pública: estado do Rio de Janeiro e município de São João de Meriti.

A formação obtida por meio da faculdade de Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro – (UFRJ) e a experiência enriquecedora nas escolas públicas, principalmente na atuação junto à Educação de Jovens e Adultos (EJA) propiciaram

grande preocupação com os alunos que viviam em meio a tantas mazelas provocadas pelas múltiplas desigualdades sociais e educacionais. Por ocasião de aprovação em concurso público para professor II e I na rede municipal de Duque de Caxias esta pesquisadora pôde acompanhar o reflexo das desigualdades sociais no contexto escolar em mais um município, dentre alguns pelos quais passou, a saber: Nilópolis, Rio de Janeiro, São João de Meriti e Duque de Caxias. Atuando como professora de Língua Portuguesa e exercendo a função de Dirigente de Turno (equipe diretiva da escola), foi possível ter um maior contato com os alunos e com suas dificuldades, uma vez que os processos educativos se dão dentro e fora da sala de aula.

Desde este período até o momento, algumas inquietações surgiram em relação às lógicas experienciadas nos espaços escolares. Primeiro, causava-me espécie a constante alternância das políticas públicas e, por vezes, a forma como chegavam nas escolas: sem nenhum debate, formação e participação do corpo docente. Em outros momentos, o estranhamento se dava pela forma como as mesmas políticas eram implementadas de maneira diferente, dependendo do município ou do estado. Inquietava-me, ainda, o fato de que, em alguns contextos, disponibilizava-se recursos adequados em uma escola e, na outra, havia escassez de recursos e profissionais, mesmo se tratando de política federal, por exemplo. Desse modo, busquei, no Mestrado, conhecer pesquisas e discussões sobre as políticas voltadas para o Tempo Integral/ Ampliação da Jornada.

Ao buscar a retomada de discussões e pesquisas que propiciassem avanços na prática acadêmica e profissional, e, ainda, reflexões sobre as demandas dos contextos mais empobrecidos, em 2011, foi iniciado o Mestrado em Educação - Processos formativos e desigualdades sociais_ oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro na Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP), sob orientação da Prof^a Dr^a Lúcia Velloso Maurício. Ampliando, assim, os conhecimentos no campo educacional, com uma pesquisa que se debruçou sobre os movimentos de uma escola, de um contexto empobrecido, em busca de Educação Integral e(m) Tempo Integral, localizada na rede municipal de Duque de Caxias/RJ.

Após 18 anos trabalhando em Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), houve a possibilidade de se construir reflexões sobre o Programa Especial de Educação (PEE), que instituiu os Cieps no estado do Rio de Janeiro; sobre os

movimentos de ampliação da jornada que aconteceram neste espaço, após o desmonte do PEE; e, ainda sobre as políticas públicas que chegaram no chão da escola para aumentar o tempo de estudos dos estudantes. Percebemos, nesta pesquisa que, após o término do PEE, na década de 90, uma gestão eleita à época, que buscava um movimento democrático, possibilitou a chegada, na Unidade Escolar, de projetos e atividades que ampliaram a permanência dos alunos. Nesse sentido, é possível que uma Educação Integral e(m) Tempo Integral se efetive mediante a atuação de gestores que busquem uma gestão mais democrática nas escolas e decidam por alguns percursos na implementação das experiências e propostas que chegam na escola.

Durante a pesquisa, a participação no Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral (Neephi/ Unirio), grupo de pesquisa que existe há mais de 25 anos dialogando acerca desta temática, trouxe grande aporte teórico-metodológico para a fundamentação destes estudos. E, com o objetivo de avançar nesta discussão, a pesquisadora vem participando de eventos nacionais e internacionais, buscando perceber os sentidos produzidos sobre as políticas voltadas para o tempo integral nos discursos e pesquisas produzidos.

Como Pesquisadora do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula: formações, representações e práticas educativas não escolares (UERJ-FFP/ São Gonçalo), foi possível perceber as possibilidades de ampliação da jornada em contextos escolares e não-escolares e como a gestão pôde mediar e favorecer estes processos, sobretudo, no atual panorama de retrocessos que vivenciamos na educação brasileira, devido à instabilidade política e econômica.

Encontro, portanto, no campo de atuação da Professora Dra. Elisangela da Silva Bernado, a saber: Políticas públicas e Gestão da Educação, inserida na linha de pesquisa "Políticas, História e Cultura em Educação", uma possibilidade de desenvolver o presente estudo, uma vez que a professora orientadora investiga políticas, programas e práticas de gestão da educação e da educação em tempo integral. O tema escolhido tem relação com as políticas educacionais voltadas para o tempo integral. Nesse sentido, nosso problema de análise tem o foco na política de tempo integral e sua relação com a possibilidade de redução das desigualdades educacionais e sociais no Brasil. E se justifica pela necessidade de se conhecer e

divulgar os movimentos que envolvem as experiências voltadas para o tempo integral e como elas são elaboradas e implementadas em contextos em que há desigualdade educacional e social.

1.1 O Desenho de uma pesquisa: questões norteadoras, objetivos e hipóteses

O presente trabalho é parte integrante das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa “Políticas, Gestão e Financiamento em Educação” (Pogefe/Unirio), como um dos braços do projeto “Gestão e Educação em Tempo Integral no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos”, desenvolvido pela Profa. Dra. Elisangela Bernado, por meio do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado/Faperj.

Ao elaborar o projeto para o doutorado, a pesquisadora parte das experiências no/do CIEP, que resultaram em dissertação defendida na UERJ/ FFP. A pesquisa de Mestrado nos inspirou a investigar, de que maneira a gestão influencia no tempo escolar, compreendendo que o tempo pode ser uma estratégia para a consecução da Educação Integral na perspectiva da formação mais completa possível dos sujeitos (Coelho, 2009).

Como a gestão atuaria no fortalecimento ou não destas políticas? Na investigação de mestrado, verificamos o movimento feito pela gestão de fortalecimento dos laços entre os sujeitos, favorecendo a continuidade de propostas de ampliação da jornada escolar. Pretendemos avançar, portanto, na investigação desta temática, em contextos mais amplos e diferenciados.

No bojo das políticas públicas, à luz das teorias, das pesquisas, da legislação é possível inferir que há, em alguns contextos, um esforço por abraçar políticas e projetos que propiciem o aumento da permanência das crianças na escola e/ou em contato com outras oportunidades educativas em outras instituições no território, com a mediação/condução da direção da escola ou não.

O tempo, a participação e a oferta de oportunidades educativas significativas podem favorecer, como percebemos no caso do CIEP, em Duque de Caxias, o fortalecimento das políticas e dos efeitos que elas podem trazer para as populações em diversos contextos, sobretudo em contextos de crise (MOTA, 2019). A presente pesquisa, pretende, portanto, debruçar-se sobre este tema. O objetivo geral desta

investigação será, portanto, analisar os sentidos que emergem sobre as relações entre educação em tempo integral e as desigualdades sociais e educacionais no âmbito de escolas de Turno Único, no município do Rio de Janeiro no período de 2018 a 2021. Na esteira desta discussão, algumas questões nortearão a construção de conhecimentos e saberes relevantes para o estudo e constituirão os nossos objetivos específicos. A saber:

- Identificar as principais concepções acerca das desigualdades sociais e educacionais na literatura;
- Relacionar as políticas de tempo integral relevantes para esta investigação;
- Analisar qual a concepção de educação integral apontada pelos entrevistados (gestores) e qual a relação que estabelecem entre o tempo integral nas políticas experienciadas e as desigualdades sociais e educacionais;

Para avançar nas investigações sobre o problema elencado trabalhamos com a seguinte hipótese: é possível que a política pública educacional em tempo integral possa minimizar as desigualdades educacionais e sociais a partir da atuação do gestor. Portanto, o estudo apresenta relevância, uma vez que analisa uma política voltada para a educação em tempo integral, com a proposta de minimizar desigualdades sociais e educacionais, tendo em vista as múltiplas constituições presentes nos textos que legitimam as políticas e a influência delas nos territórios.

Nesta investigação, escolhemos o olhar dos gestores, pois compreendemos que a escolha de diretores, numa escola, pode, por exemplo, possibilitar ou não a continuidade de políticas, sobretudo se a participação, um dos pilares da gestão democrática, (não) se efetivar nas práticas educativas nas instituições de ensino. Além disso, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2021), criada para estimular o bem-estar social e progresso econômico dos países-membros, destaca que o diretor brasileiro é o que mais interage “com os alunos, as famílias e a comunidade local do que a média de toda OCDE”. Isso representaria 41% de trabalho do diretor, aqui no Brasil, comparado a 29% da média do tempo de trabalho de outros diretores de países que integram a Organização. (OCDE, 2021, p. 32). Além disso, selecionamos, para esta pesquisa, duas escolas que se encontram no mesmo nível demonstrado pelo Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas

de Educação Básica – INSE¹. Desse modo, são escolas que apresentam um contexto de desigualdade semelhante, nas quais atuam os gestores entrevistados.

Identificar os sujeitos, as “ausências e presenças” e os discursos que compõem o texto da política torna-se importante para se perceber os processos de construção e as possibilidades de resignificação da legislação/ das políticas nos espaços educativos de modo a favorecer a redução das desigualdades. Para tecer essas trajetórias, abordaremos, na próxima seção, os percursos trilhados para avançarmos na pesquisa: a metodologia.

1.2 É preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas. Dizem que são tão belas: percursos teórico-metodológicos

A Pesquisa Social, como descreve Minayo (1994, p.14), traz importantes contribuições ao panorama científico uma vez que os grupos e as sociedades investigadas “por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tomando-os solidariamente imbricados e comprometidos”. O Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão e Financiamento em Educação (Pogefe/Unirio) elaborou, portanto, um guião de entrevistas que possibilitasse uma aproximação dos contextos investigados no Brasil e em Portugal. Este guião foi disponibilizado no apêndice deste trabalho e traz questões que foram utilizadas pelos pesquisadores inseridos na investigação do projeto da Faperj². As entrevistas, obtidas por meio de videoconferência, devido ao contexto de pandemia e orientação do Conselho de Ética na Plataforma Brasil, foram analisadas com o auxílio da ferramenta Atlas.ti³. Assim, as entrevistas a diretores e

¹ Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2019. Nota Técnica. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2019_nota_tecnica.pdf

² São pesquisadores deste projeto: os professores António Ferreira e Elisangela Bernado e os orientandos Amanda Borde, Bruna Vicente, Leonardo Cerqueira, Pamela Mota, Patricia Mota, Rosângela Felix e Tereza Guimarães.

³ Segundo Creswell (2010) e Kluber (2014) alguns programas de computador auxiliam os pesquisadores a identificar, categorizar, organizar e selecionar as informações que serão relevantes para a pesquisa. Destacando que, após a leitura atenta das evidências empíricas, como entrevistas,

coordenadores resultaram em material a ser tratado e interpretado à luz dos eixos temáticos após a aplicação do guião, buscando compreender quais são os sentidos produzidos pelos sujeitos e materializados por meio da linguagem, nas evidências empíricas identificadas nas entrevistas. A escolha dos gestores se justifica pela proximidade que têm dos alunos, famílias e comunidade local (OCDE, 2021) e pela possibilidade de interferência dos valores e comportamentos desses sujeitos no processo de implementação das políticas públicas (LOTTA *et al*, 2018, p. 779). Além disso, a OCDE (2012, p.4) também considera a direção da escola como “o ponto de partida para a transformação de escolas desfavorecidas”. A escolha das duas escolas do município do Rio de Janeiro se justifica pelo mesmo nível socioeconômico identificado pelo INSE, após a aplicação do questionário contextual do Saeb. As duas escolas se encontram no nível 3 e se situam em contextos territoriais de vulnerabilidade social e redução de mobilidade urbana devido à violência. Elas serão melhor descritas no capítulo 4, que é o capítulo do campo.

No que tange ao campo desta pesquisa, é inegável destacar que a escola desempenha um papel importante quando recebe os estudantes. No entanto, sua função de ensinar e formar, por vezes é deixada em segundo plano, como destacam alguns profissionais, pois muitos setores da sociedade⁴ entendem que o ideal é, basicamente, manter as crianças dentro da escola. Contudo, identificamos que, ao longo dos anos, houve um aprimoramento da legislação educacional que, nem sempre resultou em materialização de propostas que assegurem o cumprimento do ordenamento jurídico (ALGEBAILLE, 2009).

por exemplo, é possível destacar, no material, elementos que contribuirão para o avanço das pesquisas. Nesse sentido, destacamos alguns softwares que vem auxiliando os pesquisadores a compreender e analisar os dados que emergem do campo: Nvivo, Maxqda e Atlas.ti

⁴ Percebemos este movimento, por ocasião das greves e manifestações de professores em decorrência de atrasos, diminuição e defasagem de salários, condições precárias de trabalho. É comum que parte da população se oponha a este movimento, pois as crianças ficam sem aulas, fora da escola. Uma vez que, eventualmente, a mesma população busca tomar conhecimento das condições difíceis nas quais se encontram muitas escolas. Ou seja, parece-nos que o importante é que estejam dentro da escola, não importa sob quais condições. Ainda há a compreensão da escola como lugar de controle, formação de corpos dóceis, vigilância dos sujeitos (FOUCAULT, 2014) ou local de proteção à criança com uma “liberdade vigiada” (CHARLOT, 2013, p. 228). Esse caráter assistencialista/autoritário da escola traz algumas consequências: “o problema é que transformou em essencial o que deveria ser acessório ou, melhor dizendo, o que deveria apenas assegurar as condições necessárias ao desenvolvimento das crianças, tornou-se missão primordial dessa instituição” (FERREIRA; PINHEIRO, 2018, p. 36).

Naturalmente, surgem, no âmbito das políticas educacionais, propostas que pretendem minimizar os processos de reprodução das desigualdades, nos quais “a escola distribui escalonamentos e oportunidades”, segundo Dubet (2003, p. 31). Trazendo para o contexto intraescolar as experiências de exclusão vivenciadas na sociedade.

A desigualdade persiste se na escola não for oferecida uma educação ampla e exigente que potencie as capacidades dos alunos e alunas de modo a que tenham as mesmas possibilidades de futuro de outras provenientes de ambientes socioculturais mais favorecidos. (FERREIRA; PINHEIRO, 2018, p. 36).

Por conseguinte, para avançarmos na discussão sobre desigualdade educacional e social realizamos uma revisão de literatura, que nos auxiliou a compreender o movimento de busca por soluções pedagógicas para demandas sociais.

Para fundamentar este estudo foi realizada, ainda, a análise documental e o levantamento bibliográfico, com o objetivo de favorecer a “contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 170). O levantamento bibliográfico e documental foi realizado a partir de busca nos sites de bases controladas *Scientific Eletronic Library Online* – Scielo, Google Acadêmico, Diários da República e a Biblioteca do Conhecimento On-line - B-On. Para armazenar e fazer uma revisão de literatura mais eficiente utilizamos o programa Mendeley⁵. Selecionamos, ainda, autores que aparecem com frequência nas dissertações e teses, relevantes para esta pesquisa, encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes. A lista dessas contribuições foi acrescentada nos Apêndices desta tese.

Mainardes (2006, p. 13) destaca, que a revisão de literatura “evidencia não somente a existência de um número significativo de estudos sobre a temática, mas também a importância de se investigar o que tem sido pesquisado, as limitações e os aspectos que ainda precisam ser aprofundados” neste estudo e em investigações

⁵ O Mendeley é um software para estudantes e pesquisadores que organiza artigos em PDF, facilitando o fichamento, citação e organização das referências. Ele disponibiliza um puglin ao Chrome e ao Word. No Chrome, sua função é baixar os artigos automaticamente para dentro do Mendeley e no Word, organiza as citações e referências durante a escrita.

futuras. Assim, construímos algumas linhas de pensamento que desenvolveremos na discussão dos resultados, deste trabalho, e nos ajudarão a discutir sobre os objetivos elencados para o problema identificado, a saber: Os gestores podem implementar as políticas públicas educacionais de maneira diferente a partir de suas concepções sobre Educação Integral e(m) Tempo Integral?

No levantamento bibliográfico que trará, ainda, à discussão, a Educação Integral e(m) Tempo Integral, contaremos com as seguintes referências: Cavaliere (2009), Coelho (2009,), Coelho & Maurício (2016), Maurício (2015), Menezes (2009), Ribeiro (1986) e Teixeira (2009).

Os principais autores que nos auxiliarão a compreender a discussão sobre desigualdades educacionais e sociais serão Arroyo (2010), Bernado (2016), Ferreira (2018), Dubet (2003, 2004), Bolivar (2012), Rawls (1992), Crahay (2013) e Teixeira (2009), Simielli (2015).

No que tange à gestão, que justifica a escolha dos entrevistados, as principais referências utilizadas estão elencadas a seguir: Amaral (2016), Bernado e Christovão (2016), Bordenave (1994), Dourado (2010), Lima (2008, 2011), Silva e Bernado (2017), Oliveira e Paes de Carvalho (2018). Suas contribuições nos levam a discutir sobre a representação e a participação na gestão democrática e sobre contribuição dos gestores na implementação das políticas. Fatores que podem colaborar para a compreensão sobre como a política é implementada.

Numa análise macro das políticas (LIMA, 2008, 2011a) é relevante conhecer como se organizam as escolas, os sistemas político e econômico, as políticas, as redes que são necessárias para que elas se efetivem etc. Traremos ao debate a estrutura das políticas de educação e as pesquisas sobre elas para uma compreensão sobre a gestão das políticas voltadas para um tempo ampliado e sua relação com as desigualdades sociais e educacionais. Conhecer o campo e outros desdobramentos desta pesquisa é uma pretensão para estudos futuros, por compreender a importância do contexto de implementação para que se tenha uma visão mais ampliada das políticas.

Por todas as razões expostas, entende-se que um objecto de estudo complexo e polifacetado, como é o caso da escola, exige, congruentemente, uma abordagem teórica de tipo plural e multifocalizado, seja em termos de abordagem analítica e de escala

de observação, seja ainda em termos de interpretação teoricamente sustentada. (LIMA, 2008, p.84)

No que tange ao cerne desta discussão o discurso é a unidade de sentido que nos interessa trazer ao debate para a reflexão sobre as políticas e para pensar sobre os sentidos que constituem as políticas em cada um dos contextos. A princípio, discorreremos sobre dados, pesquisas, propostas, políticas. Mas os textos trazem mais informações. Mostram-nos camadas de sentidos que constituem esta grande unidade que é o texto (e os seus efeitos). E, para além de um texto específico, todas as produções de sentido e relações simbólicas constituem um grande texto: um texto de uma sociedade, de uma cultura, do mundo, num espaço, num momento, num contexto específico.

O estudo sobre as políticas nos permitirá encontrar sentidos, desconstruí-los, encontrar outros e perceber, sobretudo a fluidez das políticas. Não nos referimos aqui à fluidez gerada pela descontinuidade de políticas públicas ao sabor da troca de (des) governos, mas sim à fluidez de um texto, resultado de uma construção, que não é inexorável, tampouco representa uma verdade única sobre um tema específico.

Esta investigação é desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisas Políticas, Gestão e Financiamento em Educação (Pogefe/Unirio), coordenado pela professora Elisangela Bernado; com parceria com o Grupo de investigação de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra, coordenado pelo Prof. António Gomes Ferreira. O objetivo deste projeto maior é analisar as possíveis relações entre as políticas de gestão educacional e de educação em tempo integral no Brasil e em Portugal. É desse contexto que parte a presente pesquisa, em que cada pesquisador abraça um tema que pode contribuir com o presente projeto.

É importante então, que se tenha, neste trabalho, um olhar curioso e atento para as especificidades de cada contexto e para a compreensão do que cada um pode trazer para o problema estruturado. Os países que compõem o projeto maior trazem histórias, ordenamento jurídico, questões sociais, políticas e econômicas próprias, no entanto, este olhar possibilita conhecer aproximações e distanciamentos que nos permitam fazer inferências sobre a influência da gestão na implementação destas políticas em cada contexto.

Assim, trazemos, especificamente, nesta investigação, a políticas educacional voltada para o Tempo Integral: o Programa Turno Único/RJ, compreendendo que um “modelo político que realça a diversidade de interesses e de ideologias, a inexistência de objetos consistentes partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito (LIMA, 2011a, p. 19) é relevante para se pensar e organizar com clareza os estudos “macroestruturais”, uma vez que as lógicas do Estado encontram reflexo no contexto escolar e, sem dúvida, influenciam as lógicas e os saberes que atravessam a escola vista como uma organização educativa, que (re) configura suas dinâmicas, media seus conflitos e atende as suas demandas a partir desta interação entre o macro e o micro. Conforme Foucault (2001), são as micro relações de poder, que de certa forma, estão presentes nos espaços educativos nos moldes em que se encontram presentes na sociedade.

Nesse cenário, conceituar política pública como o “Estado em ação” (PARENTE, 2018, p. 416) para o “enfrentamento de determinado problema público” é uma possibilidade de se entender como contextos políticos, econômicos e culturais, influenciam na implementação, na continuidade e descontinuidade de políticas. Parente, destaca, que “a ação do Estado pode mostrar-se de forma mais ou menos contínua, efetiva e legítima, por meio de programas mais ou menos estruturados, com grandes ou pequenos impactos”, levando em consideração a forma como se afinam os interesses dos atores num contexto de influência, cujas decisões políticas estão presentes na elaboração das políticas educativas, e nos contextos estudados por Mainardes (2006, p. 50) que “estão interrelacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares”.

Segundo Lima (2011b, p. 137), há de fato uma “articulação entre certos saberes e certos poderes” que contribuem para a compreensão dos fenômenos, “diagnóstico dos problemas e elaboração de possíveis soluções”. Permitindo que sigamos nesta investigação, inferindo que os atores impregnam as políticas com suas vivências, intencionalidades, projetos de governo, pontos de vista relacionados à política, economia e cultura que se entrelaçam no movimento próprio das políticas elaboradas, implementadas e/ou ressignificadas.

A partir do entendimento de Parente (2018), identificamos, no que tange à discussão sobre política pública, que temos frequentemente uma política de Estado e

uma política de governo. Esta, com as fragilidades que resultam em descontinuidade ao sabor da troca das gestões de cada esfera de governo, e aquela, estruturada com uma legislação mais endurecida que favorece a continuidade apesar da troca de governos. No Brasil, muitas políticas voltadas para o tempo integral se revestiram de uma fragilidade que permitiu sua descontinuidade com o passar dos anos. Listamos, a título de exemplo, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente – CIAC, Centro de Atenção Integral às Crianças – CAIC, o Centro de Educação Elementar e os Centros Integrados de Educação Pública.

Um olhar sobre as políticas educacionais voltadas para o tempo integral no Brasil nos leva a discutir sobre a gestão destas políticas. Nesta acepção, abraçamos os estudos de Lima (2010) que analisam a Administração Escolar, como um campo de múltiplos significados, sobretudo em relação ao contexto sócio-histórico, cultural e territorial em que o termo é cunhado e estudado, compreendendo, de um modo geral, como um estudo “organizacional das escolas e das práticas dos atores escolares, bem como as articulações entre políticas públicas e administração das escolas”. Este é o ponto que nos interessa sobremaneira: a articulação entre a política pública e a gestão das escolas. Lima (2011b) discute ainda sobre os modelos gerencialistas e mais democráticos de Administração Escolar, e adverte sobre a tendência de se despolitizar a administração, como se questões democráticas, a cidadania, as manifestações, as eleições, a luta por direitos estivessem fora da gestão pública; e a administração se baseasse apenas em conhecimento técnico e eficácia, nos moldes de uma gestão empresarial.

Propomo-nos, portanto, a este movimento de desconstrução e entendimento. Pensando, por exemplo, sobre quais camadas de sentidos estão envolvidas na construção do termo “integral” que se atribui à formação e ao tempo; pensando também sobre o que é o tempo integral; refletindo sobre o conceito de democracia, de difícil definição, conforme infere Mouffe (2010), ao afirmar que não pode definir “democraticamente o que é democracia” (p.237), pois há várias definições de democracia. Pensar sobre gestão democrática passa por essa ideia da democracia, como poder do povo envolvendo situações de conflito. Uma ideia que aparece em várias civilizações, de maneira distinta. E quando trazemos à discussão as

sociedades, o fazemos buscando compreender, também, quem são estes sujeitos sobre os quais as pesquisas discorrem quando se fala em desigualdade social e educacional.

A gestão trazida aqui, que se pretenda democrática, pressupõe participação e possibilidade de escolha. As pesquisas ainda não dispõem de todos os elementos para definir uma gestão democrática, não obstante encontremos indícios do que poderia constitui-la, tais como: escolha de gestores, participação da comunidade, transparência e preservação dos princípios democráticos que regem as sociedades. Tais reflexões orientaram a escolha dos sujeitos que participaram desta investigação: diretores e coordenadores. Dessarte, contextualizar a gestão escolar é importante, uma vez que justifica a escolha destes atores para avançarmos nesta investigação.

Ademais, compreender os processos de gestão de cada uma delas é relevante no que tange à implementação da política que cada um dos atores envolvidos no processo de gestão pode promover. Bordenave (1994) infere que há “níveis de participação”. Nesta perspectiva, em alguns contextos não é somente o gestor escolar que está envolvido na implementação da política. Observemos, o PME (BRASIL, 2007) que foi elaborado com um cunho multissetorial, envolvendo parcerias interinstitucionais. Assim, ao analisarmos a gestão da política na escola pretendemos conhecer as estruturas macroestruturais, como sinaliza Lima (2011) que influenciam na implementação das políticas nas escolas e em espaços não-escolares.

Compreendemos que os processos gerencialistas ou mais democráticos que impactam nas avaliações externas de forma distinta também promovem a chegada e implementação das políticas em cada contexto de forma diferenciada. Assim, a compreensão dos processos de gestão de cada política pode favorecer análise dos contextos nos quais há desigualdades sociais e educacionais. É importante sinalizar que não tem sido fácil avançar em direção à consecução de uma gestão mais democrática possível, uma vez que a escola, contexto micro de uma sociedade, traz as marcas de regimes ditatoriais e autoritários que construíram a nossa história.

A democratização leva tempo para se consolidar. E atualmente, as sociedades ainda lidam com uma onda neoliberal que enfatiza o gerencialismo e um teor tecnocrático que se opõem a uma lógica mais democrática (LIMA, 2018). Inferimos, portanto, que a gestão democrática é, ainda, um campo em construção. Uma vez que

estas percepções sobre gestão não precisam necessariamente ser antagônicas. Ou seja, um terceiro olhar sobre a gestão é possível. Um olhar baseado em diálogo e interação, como a OCDE (2021) identificou, em nosso território, aliado a práticas naturais de uma administração ((BROOKE; REZENDE, 2020).

Investigar o tempo integral promovido por uma política, nos situa em outro campo em construção, quando abordamos a concepção de educação integral que pode existir nestas políticas. Coelho (2009) destaca que Educação Integral é uma concepção de educação voltada para a formação mais completa possível dos sujeitos, contudo, segundo Cavaliere (2017) não apresenta uma definição fechada, pois ainda não há como mensurar o que forma os sujeitos integralmente. Além disso, o termo educação integral ainda apresenta várias concepções que podem variar de acordo com o contexto, momento histórico ou intencionalidades. Podemos até situar este termo na categoria “significantes vazios” (LACLAU, 1996) que apresentam várias definições, disputas e possibilidades presentes nos discursos, dificultando a criação de uma única definição para eles.

É importante destacar aqui que Educação Integral é a concepção de educação que buscamos encontrar nos documentos sobre o Tempo Integral, por entender que esta concepção de educação pode contribuir para a redução das desigualdades educacionais e sociais.

Segundo Cavaliere (2009), Coelho (2009), Coelho e Maurício (2016), Educação Integral está associada a uma concepção de educação e o Tempo Integral tem relação com o acesso dos estudantes a uma carga horária de pelo menos 7 horas diárias (BRASIL, 2014) de contato com oportunidades educativas em espaços escolares e não escolares. Assim, podemos ter estudantes em tempo integral, ou escolas de tempo integral. E, pelo menos, quatro percepções sobre a função deste tempo integral, segundo infere Cavaliere (2009). Percebemos, nas políticas investigadas, que uma visão assistencialista e autoritária é predominante na elaboração e implementação destas políticas e, mais recentemente, uma visão multissetorial tem atravessado as propostas de ampliação da jornada e/ou tempo integral.

Trabalhamos neste sentido: verificando os indícios de construções de sentidos que os textos/entrevistados nos trazem sobre o tema elencado para o estudo neste trabalho. Identificando achados relevantes para a reformulação/ implementação/

ressignificação das políticas públicas voltadas para o tempo integral. Bem como subsídios que auxiliem gestores a perceberem/desconstruírem ou não as camadas de elementos que constituem as políticas.

Embora Tempo Integral não signifique, necessariamente, uma formação mais completa possível, as autoras compreendem que mais tempo pode ser uma estratégia para que se potencialize esta formação. Nesse panorama, a discussão sobre a concepção de Educação Integral ganha novo fôlego nos estudos de Coelho e Sirino (2018) que discorrem sobre uma concepção sócio-histórica e contemporânea da educação, que, em algum momento, podem dialogar, se opor ou favorecer a construção de novas concepções. A perspectiva sócio-histórica aborda a importância do acesso dos sujeitos aos saberes construídos pela escola ao longo do tempo na sociedade em que está inserida, favorecendo a ligação entre estes saberes e aqueles construídos pelos sujeitos no território tendo a escola com instituição central neste processo. Numa visão mais contemporânea a escola dividiria sua centralidade com outros espaços não escolares.

Os campos com os quais trabalhamos não são imutáveis. Eles estão/são compreendidos a partir de uma construção de sentidos, oriunda de vivências, saberes, outros textos, outros sentidos e, sobretudo, pelas camadas heterogêneas que cada conceito carrega em si. Desconstruir estas unidades de sentido foi um desafio, conhecer estas camadas, um exercício que nos exigiu dedicação, mas entendemos que os estudos sobre as políticas públicas voltadas para o tempo integral podem trazer indícios que favoreçam a sua implementação. Entender, por meio do texto, como a gestão pode conduzir estas políticas, se mostra relevante na busca por inspirações e práticas que contribuam para minimizar as desigualdades educacionais e sociais nos contextos de pobreza.

Entendendo que a pobreza é diferente em cada país/região/ estado, mas que impacta a todos os povos, é importante que busquemos refletir sobre ela e como os países buscam, por meio de políticas públicas educacionais, como as voltadas para a ampliação do tempo, soluções para as demandas sociais. Assim, compreendemos que vários elementos contribuem para a configuração dos discursos sobre a pobreza, tais como: elementos históricos, culturais, sociais, econômicos. O texto se torna impregnado de ideologias que nem sempre são percebidas no texto escrito, mas sim

pela forma como é realizada. Todo o dizer dos sujeitos já vem impregnado das características de uma conjuntura social, que compõe um lugar de fala constituído socio-historicamente ao longo do tempo, sem que o sujeito sequer perceba este movimento.

Neste sentido, propomo-nos a avançar, nesta investigação, apresentando um texto dividido em 6 capítulos, conforme a descrição realizada na seção a seguir.

1.3 Estrutura da tese

Nesta seção descreveremos os percursos que contribuíram para a construção desta pesquisa. E os passos que seguimos para alinhar os conhecimentos e tecer a presente escrita. Consideramos que este é um movimento importante para a organização e construção do exercício de pensamento que realizamos neste estudo.

Na **Introdução** desta investigação, a pesquisadora apresenta a trajetória profissional e acadêmica que contribuiu para a elaboração das questões norteadoras e reflexões trazidas aqui. As inquietações que surgiram a partir das experiências vivenciadas no trabalho em contextos empobrecidos e o caminhar docente em dois Cieps municipalizados despertaram o interesse por investigar as experiências de tempo integral. Neste capítulo, também evidenciamos nossas escolhas teóricas e metodológicas, os objetivos, hipóteses e justificativa desta investigação; e apresentamos o nosso campo e participantes da pesquisa. Conforme a figura a seguir.

Para a construção do **Capítulo 2**, buscamos compreender as discussões e medidas relacionadas às desigualdades educacionais e sociais. Para isso, realizamos uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes com objetivo de identificar as referências mais utilizadas nesses campos. Os achados apontaram para a utilização de alguns termos tradicionalmente utilizados nestes estudos que se alinharam aos sentidos produzidos pelos participantes nas entrevistas. E nortearam o debate realizado. Além disso, foi possível conhecer as possíveis causas das desigualdades e algumas estratégias pensadas para minimizá-las.

Pensar o **Capítulo 3** foi um desafio, uma vez que se trata de um tema muito caro ao nosso grupo de pesquisa. Contudo, ao analisarmos e selecionarmos as políticas de nosso território, elencamos aquelas que trazem em sua organização a perspectiva do enfrentamento às desigualdades conforme descrevemos no capítulo anterior. E, em alguma medida, inspiraram/contribuíram com a elaboração e organização do Programa Turno único. No **Capítulo 4**, apresentamos a experiência de tempo integral investigada e o atual panorama de pandemia em que está inserida, pois o momento influencia nas falas dos sujeitos em relação ao Turno Único. Optamos por contextualizar o município do Rio de Janeiro em relação às desigualdades sociais e educacionais presentes no território, a partir de estudos e documentos. E, percebemos que seria relevante descrever brevemente a sua rede de ensino, tendo em vista que o programa TU não atende aos estudantes de todo município, onde também existem escolas de turno parcial.

É um capítulo que permite a compreensão das construções do TU e contribuições de outras experiências nesse processo. Ademais, ao olharmos para as experiências do capítulo anterior e para o TU, é possível compreender os sentidos atribuídos pelos gestores entrevistados, que vivenciaram algumas dessas políticas. Esses sentidos são organizados, no **Capítulo 5**, a partir dos estudos relacionados às desigualdades e com base nos temas comuns que organizamos num movimento de construção e desconstrução de sentidos. Nesse exercício empírico de interpretar o olhar do outro sobre uma experiência surge um metatexto que tenta aproximar o leitor das ideias trazidas pelos participantes. Utilizamos trechos de nosso corpus de análise qualitativa com o objetivo de ser o mais fiel possível às construções apresentadas. E, assim, sistematizamos o material empírico a partir de nossas interpretações, para que a teorização fosse possível diante da riqueza de contribuições das equipes de gestão.

Contudo, convidamos o leitor a novas interpretações no **Capítulo 6**, considerações finais deste trabalho, uma vez que este exercício de pensamento não se esgota aqui. É preciso que avancemos na análise desta política que ganha novos ajustes em 2021 e 2022, trazendo para os pesquisadores essa possibilidade/necessidade de acompanhamento e aprendizado junto aos elaboradores e implementadores da experiência de tempo integral, sobretudo no que

tange aos impactos da política nos contextos mais empobrecidos em relação às desigualdades sociais e educacionais.

Na figura a seguir, sintetizamos os perclusos trilhados na pesquisa:

FIGURA 1 – Desenho da Pesquisa



FONTE: Elaborado pela autora.

A partir do exposto, avançamos na investigação proposta. Apresentaremos, no próximo capítulo, os estudos sobre as desigualdades educacionais e sociais; e suas imbricações.

2 SE EU ORDENASSE, QUE UM GENERAL SE TRANSFORMASSE EM GAIVOTA, E O GENERAL NÃO ME OBEDECESSE, A CULPA NÃO SERIA DO GENERAL, SERIA MINHA: Compreendendo as desigualdades sociais e educacionais

2.1 Os sentidos produzidos sobre as desigualdades sociais

Pretendemos, no capítulo 2, trazer ao debate as principais concepções acerca das desigualdades sociais e educacionais identificadas na literatura; como elas podem ser analisadas a partir de dados quantitativos e qualitativos obtidos por meio de pesquisas e avaliações estandardizadas; e, ainda, como algumas políticas educacionais foram pensadas para favorecer a equidade educacional e reduzir as desigualdades sociais. Optamos, nesse estudo, pelo tratamento do termo no plural, alinhadas aos estudos de Scalon e Salata (2016, p. 183), que nos situam em relação a “multiplicidade, pluralidade e capilaridade” que os sentidos do termo **desigualdades** assumem.

Desse modo, compreendemos que nos cenários que se desenham em contexto brasileiro, surge a necessidade de análise dos movimentos em busca de tempo integral e sobre como a gestão escolar possibilita e organiza o tempo, no sentido de qualificá-lo e torná-lo emancipador para as camadas empobrecidas no Brasil. Contudo, desde 2016, passamos por um período de instabilidade política e econômica que nos descortina um panorama tenso de perda de direitos e fragilização de políticas voltadas para os mais vulneráveis. Além disso, vivenciamos uma pandemia desde 2020 e, recentemente, uma guerra entre Ucrânia e Rússia, se descortina diante de nossos olhos em 2022, fato que pode trazer impactos na economia de todo mundo.

Dessarte, trazemos um estudo necessário para introduzir a nossa discussão. Primeiramente, é importante identificar os termos que os autores costumam associar às desigualdades sociais: **vulnerabilidade, pobreza, risco social, estratificação social**. Estes também foram os sentidos que emergiram das entrevistas quando os gestores contribuíram com suas percepções sobre a relação entre o tempo integral e a redução das desigualdades. Por outro lado, identificamos aproximações e distanciamentos em seus sentidos. Desse modo, a investigação realizada por Silva

(2018) contribui para o debate, pois apresenta os conceitos que, em alguma medida, se interrelacionam e nos auxiliam a olhar para as desigualdades, nesta pesquisa.

Percebemos que está posta a relação entre a elaboração de políticas de Tempo Integral com a possibilidade de redução das desigualdades, como podemos verificar nos documentos e legislação sobre o Turno Único⁶ e de outras políticas⁷ de Tempo Integral desenvolvidas no território brasileiro. Mas sobre quais desigualdades discorreremos? O que conceitua esse panorama de desigualdades?

Dessarte, Silva (2018) apresenta uma discussão sobre vulnerabilidade social a partir dos seus estudos sobre a relação entre Tempo Integral e Proteção Social. E infere por meio de seu texto que o conceito de vulnerabilidade social apresenta várias faces e não está restrito “às condições de pobreza, dificuldades materiais ou sobrevivência”, segundo a autora (SILVA, 2018, p. 42). Desse modo, não é adequado associar diretamente vulnerabilidade à pobreza, pois outros elementos como a instabilidade profissional, as relações humanas, o acesso regular aos serviços oferecidos pelo Estado pode contribuir para a sensação a vulnerabilidade social.

A autora apresenta uma revisão bibliográfica realizada por Semzezem e Alves (2013), que mostra a conceituação de vulnerabilidade a partir dos estudos do campo da Assistência Social, setor que tradicionalmente lida com as investigações acerca das desigualdades sociais que nos interessam nessa pesquisa. As autoras que elaboraram esta revisão observaram que outras fragilidades interferem nas trajetórias humanas, resultando em questões que acentuarão as desigualdades.

Compreendemos, portanto, que movimentos que gerenciam a pobreza nem sempre avançam em relação à redução das desigualdades, pois esta solução abrange uma preocupação não só com o contexto econômico, mas pressupõe, também, a busca pela garantia de direitos, pelo bem-estar social, pelo fortalecimento das relações humanas tão fragilizadas nas relações líquidas da contemporaneidade (BAUMAN, 2013)⁸. Um pressuposto importante dessa discussão é que esta visão está

⁶ Apresentaremos essa discussão na seção sobre o Programa Turno Único.

⁷ Apresentaremos as outras políticas no capítulo 3, pois compreendemos que nos possibilitam olhar para o tempo como estratégia para a redução das desigualdades.

⁸ O conceito de modernidade líquida cunhado pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman parte do pressuposto que experienciamos tempos de fragilidades das relações humanas, sociais e econômicas que não são tão fortes e duradouras como antes. Nesse sentido, traz, como exemplo, as próprias

alinhada à discussão de Semzezem e Alves (2013, p. 146) sobre risco social: como uma instabilidade favorecida por situações que podem gerar uma mobilidade social descendente. Em outras palavras, para as autoras a “desproteção e a insegurança transcendem a capacidade de satisfação das necessidades básicas”.

Este risco⁹ está situado em uma zona que poderia ampliá-lo ou não dependendo de fatores como o que vivenciamos nos últimos tempos: pandemia, guerra e outros movimentos econômicos, políticos e sociais. Dependendo do grau de estabilidade das instituições e das relações às quais os sujeitos estão submetidos, é possível que este risco resulte em vulnerabilidade social. Compreendendo que esta vulnerabilidade não se materializa do mesmo modo em todos os contextos, pois é preciso identificar também o que o território pode oferecer para os sujeitos e como é o acesso a estes bem e serviços, bem como analisar, quais são os percursos trilhados pelos sujeitos que possibilitam ou não esse acesso.

Silva (2018) sinaliza, ainda, em sua pesquisa, que o termo vulnerabilidade ganhou repercussão midiática nos últimos anos nos quais tem estado no bojo de estudos e propostas voltadas para um público específico, por meio de políticas públicas. Essas ações do Estado buscam atender grupos de determinado perfil que tradicionalmente passam por dificuldades sociais no nosso território.

Nesse sentido, mesmo que o “conceito de vulnerabilidade social” seja “impreciso” e favoreça “diversas interpretações”, de acordo com os estudos de Silva (2018, p. 45), é possível perceber que é um termo recorrente sobretudo nas políticas cujo alvo é o enfrentamento à pobreza e às desigualdades. Sousa, Espírito Santo e Bernado (2015) trazem contribuições a este debate, ao identificarem, no PNE (BRASIL, 2014), um conjunto de metas que aborda a garantia ao direito à educação e a possibilidade de redução das desigualdades.

Nessa lógica, identificamos, por exemplo, os programas de transferência de renda. Sendo esta, uma solução que nem sempre considera as múltiplas dimensões

relações de trabalho em que somos empreendedores de nós mesmos e poucos vínculos construímos com algum empregador. Como vimos acompanhando ao longo dos anos, as relações de trabalho estão cada vez mais frágeis e imprevisíveis.

⁹ Segundo Semzezem e Alves (2013, p. 161) “são considerados fatores de risco: a convivência familiar, comunitária e social, fenômenos de isolamento, desagregação, desfiliação, discriminação, apartação e exclusão, contingências de natureza, aspectos como etnia, gênero, religião e orientação sexual, desigualdade econômica etc.”

das desigualdades e da própria pobreza. Deixando de favorecer a garantia de proteção social e de outros direitos fundamentais preconizados pela Constituição.

A vulnerabilidade social, sobre a qual tratamos até aqui, ganha fôlego nas pesquisas de Fleuri (2003) que destaca como possível movimento de repensar estes contextos sob o viés da pedagogia do acolhimento, de observar os contextos e os saberes produzidos pelo outro, muitas vezes invisibilizados pelos padrões coloniais que entendem um saber como mais e outro como de menos prestígio. Esta reflexão nos leva a discorrer sobre essa formação integral que vimos defendendo ao longo das pesquisas e discussões. Buscando compreender que saberes são estes que atravessam os sujeitos e contribuem para esta formação mais completa.

Neste sentido, Fleuri (2003) e Freire (1992) nos ajudam a pensar sobre os povos oprimidos, que se encontram em contextos em que falta a estrutura digna de vivência e convivência, em que seus saberes são percebidos como menores por outros segmentos da sociedade. São sujeitos que, por vezes, não são representados pelos conteúdos acadêmicos e não são valorizados enquanto produtores de conhecimento e de saberes necessários para a “formação mais completa possível” (COELHO, 2009). É um elemento de exclusão e desfiliação que contribui para um risco social, uma vez que os sujeitos, por meio destes processos opressores, não se identificam com determinados contextos sociais e iniciam um movimento de afastamento. Essa questão se alinha a possibilidade de vulnerabilidade social, na medida que quem que o outro e sua cultura não são ouvidos/reconhecidos. Bernado (2016, p. 16) faz algumas inferências sobre desigualdades que contribuem para este diálogo:

A estratificação social indica a existência de diferenças, de desigualdades entre pessoas de uma determinada sociedade. Ela indica a existência de grupos de pessoas que ocupam posições diferentes. Os três principais tipos de estratificação social são i. estratificação econômica: baseada na posse de bens materiais, fazendo com que haja pessoas ricas e pobres e em situação intermediária; ii. estratificação política: baseada na situação de mando na sociedade (grupos que têm e que não têm poder); e iii. estratificação profissional: baseada nos diferentes graus de importância atribuídos a cada profissional pela sociedade.

É mais uma forma de compreender as desigualdades, por meio de diferenças que geram a estratificação social. Diante do exposto, a divisão social, política,

econômica e cultural permite um entendimento do que constitui as desigualdades sociais no nosso país. Os estudos sociológicos mostram, na pesquisa realizada por Scalón e Salata (2016) que a compreensão sobre a estratificação social e as desigualdades têm sido um desafio neste século. Sobretudo para que de fato se efetivem práticas e políticas que enfrentem os obstáculos para a consecução de uma sociedade mais justa.

Neste bojo, os autores também destacam que esse estudo apresenta um dinamismo próprio de um conceito extremamente abrangente e multifacetado e, principalmente, por isso, de difícil análise. Contudo, as múltiplas dimensões das desigualdades e da estratificação precisam ser observadas, reconhecendo que fatores como “classe, gênero, raça, renda, educação, entre outros” (são importantes, entretanto, não são mais suficientes (SCALON e SALATA, 2016, p. 180). A partir do exposto, compreende-se que estratificação, assim como as desigualdades, não são movimentos naturais, mas sim uma construção social que atravessa as sociedades no mundo. A estratificação social, que contribui para o acirramento das desigualdades, também é multifacetada e é composta por elementos como “origem social, propriedade, qualidade de vida, segmentação socioespacial”, elementos culturais, acesso a bens culturais, dentre outros.

Assim, esta pesquisa busca indícios que mostrem a preocupação da gestão das políticas com a redução destas desigualdades, compreendendo que os interesses e saberes dos grupos podem dar um norte para a ressignificação/implementação das políticas elaboradas para/por eles.

Temos aqui, ao pensar desigualdades, a oportunidade de observar, através da cosmovisão de vários povos, por exemplo, o que é formação integral, o que é o bem-viver, como a educação contribui para o bem-estar. E isso “vale também para a diversidade das propostas metodológicas, assim como para a possibilidade da articulação em rede das informações e dos novos saberes nas formas do pensamento complexo” (FLEURI, 2003, p. 17). Uma vez que “corrigir as desigualdades educacionais perpassa as justificativas de todas as políticas” (ARROYO, 2010) e elementos intraescolares podem contribuir para “minimizar os efeitos da origem social”, segundo pesquisas sobre eficácia escolar (OLIVEIRA; WALDHELM, 2016, p. 836).

Arroyo (2010), Bernado (2016) e Ferreira (2018) discorrem sobre os contextos empobrecidos e sobre as marcas que as desigualdades sociais e educacionais nos contextos brasileiros. São trabalhos e discussões que nos inspiram a analisar os movimentos dinamizados no campo da Educação para que os sujeitos consigam mediar os seus conflitos oriundos das situações de vulnerabilidade social.

A Organização da Nações Unidas (2017) apresenta, em sua Agenda 2030, como primeiro objetivo, a erradicação da pobreza em todo mundo e, para isso, apresenta objetivos e metas que devem ser apreciados e dinamizados até o ano 2030. Esta proposta mostra uma iniciativa mais ambiciosa em relação ao “Objetivo de Desenvolvimento do Milênio, que propunha até 2015, reduzir a pobreza extrema à metade do nível de 1990, em âmbito global” (ONU, 2017, p. 6). A ONU traz, também, dados que nos fazem refletir sobre a pobreza existente nos países e suas configurações.

Qualquer tentativa de mensuração da pobreza de uma população depende, inicialmente, de uma definição de pobreza que permita a identificação de quem é pobre – e quão pobre essa pessoa é – e de uma regra de agregação que permita contabilizar o nível de pobreza nessa população. (ONU, 2017, p. 7)

Esta é uma proposição importante, uma vez que as configurações de pobreza são distintas, variando conforme o contexto, o local, a história das sociedades. Percebemos a tendência a linearizar o conceito, no entanto, estudos apontam para variações nesta definição. É possível que, em um território onde o custo de vida seja mais elevado, um salário considerado alto, por um grupo de outro país, pode não atender às famílias que dispõem do referido valor, uma vez que ele, talvez, não supra todas as necessidades da família.

Este olhar sobre o fenômeno da pobreza, é desenvolvido, nesta contemporaneidade, pelos estudos que tratam da pobreza multidimensional (RAITANO; RIBEIRO, 2019; KAGEYAMA; HOFFMANN, 2006). É importante destacar que:

Muito além da renda, essa abordagem entende que a pobreza consiste em um fenômeno social complexo, referente não apenas a privações em termos de necessidades materiais de bem-estar, mas também à negação de oportunidades de se levar uma vida dentro de padrões aceitáveis socialmente. Para essa abordagem, as múltiplas dimensões da vida humana devem ser levadas em conta na análise

do nível de vida das pessoas. O não acesso a certos níveis de vida em determinadas dimensões configuraria uma situação de privação. (RAITANO; RIBEIRO, 2019, p. 11)

“A multidimensionalidade da pobreza envolve aspectos de diversas naturezas: materiais, subjetivas, assim como dimensões políticas e sociais relacionadas à questão”, uma vez que “as diversas carências e fatores socioeconômicos a ele associados, estão interrelacionados” (RAITANO; RIBEIRO, 2019, p. 12).

Nesse sentido, é importante não culpabilizar os contextos empobrecidos pelos resultados que mostram as desigualdades sociais. Não obstante, buscamos, tão somente, vislumbrar, por meio dos discursos dos sujeitos, estudos e documentos, como as políticas públicas podem favorecer a redução destas mazelas sociais.

O mercado surge aqui como uma dinâmica que vem impactando histórias, culturas, sociedades e exige de governos e sujeitos propostas que permitam avanços sociais e educativos. Desse modo, na medida em que surgem dificuldades sociais em vários contextos, a educação é encarada como possibilidade de mediar os conflitos próprios das dinâmicas sociais e econômicas.

Alguns autores inferem que práticas educativas/socioeducativas podem minimizar os problemas sociais e mediar os conflitos (FERREIRA, 2018; MACHADO, 2010; PAIVA, 2015; GRACIANI, 2014; BAPTISTA, 2017). Considerando, portanto, que as camadas empobrecidas da população, os excluídos, os invisibilizados vivenciam com mais frequência os processos de desigualdades educacionais e de inclusão excludente, a pobreza multidimensional torna-se uma preocupação em todo o mundo, como destacam documentos da ONU por meio de medidas urgentes que subjazem a consecução dos objetivos propostos.

O Banco Mundial fixou em dólares (por dia) o padrão de renda aceitável para definir pobreza _US\$5,50_ e pobreza extrema _US\$1,90_ (BANCO MUNDIAL, 2018), tendo em vista o objetivo de Erradicação da Pobreza Extrema até 2030. Embora o salário-mínimo de 1.100 reais (192 dólares), em 2021, não aponte necessariamente para um panorama de pobreza, faz-se necessário trazer ao debate a situação de desemprego e subemprego de um número significativo da população do país.

Dados do IBGE, demonstram que dos 43,2% dos ocupados no país, a maioria não tem Ensino Médio e que este indicador de desigualdade educacional interfere nas

rendas, mostrando que o grau de instrução impacta na inserção do trabalhador no mercado de trabalho e na sua remuneração (IBGE, 2018).

O estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2018, p. 38) traz à tona discussões sobre várias desigualdades no contexto brasileiro relacionadas com critérios de cor/raça, sexo, região e idade. Informa ainda que a taxa de subutilização da força de trabalho “diminuiu entre 2012 e 2014, mas cresceu nos três anos seguintes, no contexto de crise que atingiu o país a partir de 2015”. Esta taxa indica que são cumpridas 40 horas de trabalho, no entanto, nem todos conseguem ter a carga horária completa de trabalho, isso também gera uma redução da renda.

O Instituto sinaliza uma possível explicação para este fenômeno: a redução do trabalho formal e o aumento do trabalho informal, favorecendo, em contrapartida a fragilidade e/ou precariedade das condições de trabalho. Quando a linha global estabelecida para a pobreza extrema (US\$1,90 por dia), cerca de R\$ 140,00 por mês, verificamos que o Brasil apresentou um percentual de pessoas de 6,6%, em 2016, que chegou a 7,4%, em 2017 (IBGE, 2017p. 57). Em relação a linha global de US\$5,50 por dia (R\$ 406, mensais, aproximadamente), que indica pobreza, identificamos um percentual de 26,5% (55 milhões de pessoas) vivendo abaixo desta linha, em 2017, que indica um aumento em relação a 2016, com seus 25,7%.

O Mapa da pobreza (2018), elaborado pelo IBGE, destaca que 26,5% da população está abaixo da linha de pobreza, mostrando, também, o índice de cada um dos estados da federação. 24% dos brasileiros ganham até um salário-mínimo, enquanto apenas 0,7 % ganham mais de 20 salários-mínimos. Aparentemente, a renda média do trabalhador está em 1.774 reais, no Brasil, embora a pesquisa, realizada pelo IBGE, conclua que o Brasil ainda é um país desigual. A concentração de renda está, de fato nas mãos de uma parcela bem pequena, enquanto, um quarto da população ganha menos de um salário-mínimo.

Qual será o papel do tempo e da gestão nos processos que mediam estas demandas contemporâneas da escola? É importante destacar que, por vezes as escolas cedem o seu papel precípua de ensinar à ocupação de zelar pela guarda dos estudantes, apresentando uma visão assistencialista da educação como discute Cavaliere (2007) ao analisar as propostas de ampliação da jornada. A pesquisa

desenvolvida por Mota (2013) também mostrou que os percursos em busca de educação integral, apresentados pela escola, tiveram este viés assistencialista mais evidenciado.

Entretanto, segundo Minayo (1994), nenhuma teoria, por mais elaborada que seja dá conta de explicar todos os processos. É necessário constante reflexão sobre o que pode contribuir para a formação dos sujeitos numa perspectiva de educação integral para além da possibilidade de oferecer a guarda das crianças e adolescentes pelas escolas. Avançando, portanto, nas discussões acerca das desigualdades sociais e desigualdades educacionais, percebemos um alinhamento destes conceitos com a questão da pobreza, mas não exclusivamente com ela.

Alguns autores direcionam nosso exercício epistemológico que busca perceber as aproximações e distanciamentos dos sentidos desses conceitos. Verificamos, nos estudos de Janczura (2012), que os termos *risco sociais e vulnerabilidade social* ganham significados distintos, levando-se em consideração o campo de pesquisa que investiga estes objetos e o contexto sócio-histórico no qual se realiza a pesquisa. Em sua pesquisa, a autora enfatiza que o risco gera vulnerabilidade social em algumas circunstâncias, no entanto, não são termos idênticos. A diferenciação se torna relevante uma vez que falamos, a priori, de causa e efeito e não como objetos de pesquisa sinônimos. O risco geraria diferentes tipos de vulnerabilidade, o risco social resulta, portanto, em vulnerabilidade social.

Poderíamos pensar em uma série de riscos que resultariam em vulnerabilidade social, mas aqui, listaremos aqueles que percebemos que estão mais associados às características socioeconômicas de grupos considerados vulneráveis, citados em algumas pesquisas, sobretudo no âmbito das investigações sobre políticas públicas educacionais (MENEZES; DINIZ JUNIOR, 2018; CAVALIERE, 2014; BERNADO, 2016).

Dentre os artigos e pesquisas elencados, ao longo deste trabalho, deparamo-nos com políticas educacionais nacionais e internacionais que trouxeram/trazem em seu bojo a preocupação com grupos mais vulneráveis da sociedade e o fazem a partir das questões que, em sua maioria costumam estar presentes nas diretrizes destas políticas. A saber: nível socioeconômico baixo, famílias numerosas, escolarização

baixa, remuneração insuficiente, família monoparental¹⁰. Percebemos que esta vulnerabilidade, a social, não está exclusivamente associada à renda, mas também a um movimento estrutural resultante de uma fragilidade de laços entre os sujeitos e ao acesso desigual a oportunidades e serviços que favoreceriam a redução de alguns processos de exclusão.

Alguns riscos sociais reunidos possibilitariam, portanto, o surgimento de um grupo de sujeitos em vulnerabilidade social, que, geralmente estariam próximos da linha de pobreza. Para Arroyo (2012), estes seriam os desiguais, os subalternizados, os outros, aqueles com os quais alguns setores da sociedade não sabem lidar e pretendem deixar invisíveis e “desfilados”, termo cunhado por Castel (1998). Outrossim, Arroyo (2012) destaca que, no tecer do conceito sobre essas desigualdades que acometem os grupos em vulnerabilidade social, um outro movimento deveria ser feito. O autor afirma que aqueles que organizam as políticas costumam, em alguma medida, culpabilizar os sujeitos, entendendo desigualdade como carência, como falta de “condições de vida, de emprego, de moradia, de saúde e de renda” (ARROYO, 2012, p. 45), e, a partir desta compreensão, “envidam” esforços para implementar “políticas supletivas de carências”. Similarmente, organizam projetos moralistas para resolver os problemas associados à “falta de valores, de hábitos de trabalho, de sustentabilidade”. Relegando a outro plano a preocupação efetiva em desenvolver propostas que favoreçam a igualdade.

Esta lógica induziria a sociedade a pensar que medidas simples de correção propiciariam soluções para questões muito mais complexas. Arroyo (2012, p. 45) destaca que há, no senso comum, a falácia de que se uma “criança estiver na escola, alfabetizada e na idade certa”, todos os problemas relacionados à desigualdade de acessos estarão resolvidos e essa criança não fará mais parte de um grupo em vulnerabilidade social.

A escola, por sua vez, ratifica-se, hiperbolicamente, como a panaceia que cura os males da exclusão social. Entretanto, teríamos aí um paradoxo, uma vez que a escola frequentada pelos grupos mais vulneráveis também é vista como um contexto suscetível à formulação de críticas que abordam a desqualificação, o fracasso escolar,

¹⁰ Quando apenas um dos pais é o responsável pela(s) criança(s)

a ineficiência ao ensinar, configurando uma discussão sobre a teoria de crise da escola pública que não é recente (ALGEBAILLE, 2009; PARO, 2009).

A escola, de fato, é uma instituição que vem lidando com movimentos hegemônicos e contra hegemônicos oriundos da própria sociedade e do tempo em que está inserida, neste sentido, acaba assumindo várias dimensões que, frequentemente, nos levam a indagar, em inúmeras pesquisas, qual é o papel da escola. Frigotto (2009) traz uma contribuição que favorece nossas reflexões quanto a questão que nos inquieta amiúde. O autor discorre sobre as visões que a educação assume ao longo do tempo, que revisitamos elipticamente. Ousaríamos dizer, em sua trajetória de se (re)inventar com o avanço das sociedades, as experiências educacionais costumam repetir outras experiências nessa busca por qualidade/melhores resultados. Desse modo, a escola também desempenharia um papel importante no que tange a redução/reprodução das desigualdades.

Segundo Arroyo (2012, p. 17), a sociedade teria três tipos de visão acerca da Educação: “iluminista, economicista e reprodutivista”. Em relação à primeira visão, a educação é elevada ao grau de “elemento libertador da ignorância e constitutivo da promoção, por si, de sociedades mais democráticas e com maior igualdade social”. A visão economicista trata de uma instituição que estaria responsável pelo “capital humano” e pela produção de “competências, uma espécie de galinha dos ovos de ouro, capaz de nos tirar do atraso, situando-nos entre os países desenvolvidos, e de facultar a mobilidade social”. A escola, segundo uma visão reprodutivista estaria reduzida à “força unidimensional do capital” (ARROYO, 2012, p. 17).

Pensar em um único modelo de escola ainda não é possível, uma vez que “existem educações” e “todas elas se dão numa dialética entre autoridade e liberdade” (GADOTTI, 2002, p. 25). Entretanto, no trabalho intelectual que cabe aos profissionais da educação e pesquisadores é possível tecer percepções e sentidos acerca do papel social da escola, no que tange ao tipo de sociedade que se quer construir. Em que pesem as críticas e as várias percepções que a sociedade venha a elaborar sobre a escola, ela tem um papel relevante nos processos de redução/reprodução das desigualdades sociais (ARROYO, 2012; ALGEBAILLE, 2009).

E o tempo surge como uma ferramenta que pode favorecer os processos formativos dos sujeitos que se encontram em vulnerabilidade social, haja vista a

necessidade de que a criança das camadas mais empobrecidas da população tenha a garantia de mais tempo de acesso a oportunidades formativas e, conseqüentemente, “tenha igualdade de condições educacionais, se compararmos com as oportunidades que as crianças de classe média têm, em espaços variados e ao longo do dia inteiro, com acesso à linguagens e circunstâncias diversas”, conforme apontam os estudos de Maurício (2009, p. 55).

A discussão sobre desigualdades sociais, segundo (2015), ganha espaço como objeto de pesquisa nesta contemporaneidade, embora o tema seja considerado como fenômeno e categoria analítica a partir da Revolução Francesa de 1789 que, desde então, inspira a busca por igualdade política, econômica e social entre os sujeitos, com o lema que caracterizou o movimento “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”. O autor, analisa a superação da desigualdade social sob duas perspectivas: A igualdade total que se refere a uma boa “situação socioeconômica” para todos e a igualdade relativa que trata do “acesso de oportunidades à todas as pessoas da sociedade” (OLIVEIRA, 2015, p. 2). Considerando utópica a primeira perspectiva, seus estudos voltaram para os movimentos realizados pelo Estado para favorecer o acesso às oportunidades e a conquista de mais direitos pelas pessoas.

Oliveira (2015) acrescenta a esta discussão outros indicadores sobre desigualdade social. No Brasil, alguns fatores atravessam os estudos deste campo, tais como as dimensões política, econômica, social, racial, cultural, regional e de gênero, contribuindo para o modelo de desigualdade social que temos na atualidade. É que teve seu início nas relações escravocratas que antecederam o período republicano. Com o Estatuto da Terra, após a abolição em 1888, índios, negros e pobres não recebiam terras para trabalhar. A pobreza e a desigualdade surgidas neste período “eram tratadas como casos de polícia” (OLIVEIRA, 2015, p. 3). Não obstante, ao longo dos anos, foi o foco de alguns segmentos da sociedade que passaram a buscar soluções para estas questões.

ONGs, pastorais e movimentos sociais, implementavam projetos e ações sociais e, posteriormente, cobraram dos governos que seguissem investindo na luta contra a miséria, contra a fome e por mais oportunidades que minimizassem os processos de exclusão social. Contudo, a concentração de renda entre os ricos ainda é um empecilho para que haja uma melhor distribuição de renda, de acordo com os

estudos de Souza (2016). Silva (2010) ainda acrescenta ao debate que esta má distribuição é característica de nossa sociedade.

No Brasil, o que se tem é um grande contingente populacional que sempre esteve à margem da sociedade; que nunca teve inserção no trabalho formal, nem participou da sociabilidade ordinária. Não ser incluído é uma condição estrutural que tem marcado gerações após gerações[...]. De modo que, no Brasil, a pobreza aprofundou-se como consequência de um desenvolvimento concentrador da riqueza socialmente produzida e dos espaços territoriais, representados pelos grandes latifúndios no meio rural, e pela especulação imobiliária no meio urbano. Tem raízes na formação sócio-histórica econômica da sociedade brasileira (SILVA, 2010, p. 157).

Em todo mundo, algo semelhante acontece, como Bauman (2015) infere, ao sinalizar que a riqueza de cem pessoas mais ricas de todo mundo seria duas vezes maior que a renda de 2,5 bilhões dos mais pobres. Isto é, a desigualdade é um fenômeno que ainda cresce no mundo e deixa os pobres cada vez mais pobres. O autor ainda nos chama a atenção para algumas “mentiras” que as sociedades implementam como possíveis soluções para as desigualdades. A saber: “o crescimento econômico” como a única forma de resolver os problemas humanos; o aumento do consumo como forma de satisfazer a busca pela felicidade; “a desigualdade entre os homens é natural”, assim, é preciso ajustar-se e não favorecer processos que gerem igualdade; a existência de “rivalidade” como necessidade de justiça social. Percebemos, com as contribuições de Bauman (2015), que valorizar exclusivamente/preferencialmente a economia como salvação é a grande mentira social. E podemos experienciar estes argumentos, atualmente, diante do quadro de pandemia que assola a humanidade desde 2020¹¹.

Ribeiro e Vóvio (2017) concluem, em sua pesquisa, que a falta de acesso ao capital cultural exigido pela escola, associada a outros riscos sociais que favorecem a inserção dos sujeitos num contexto de vulnerabilidade social, pode contribuir para o surgimento de desigualdades educacionais. Parece-nos, dessarte, que este tem sido, o norte de boa parte das políticas públicas educacionais. Este é um panorama que

¹¹ COVID-19.

acompanhamos em todo o mundo, mas trouxemos o caso Brasil e Portugal anteriormente, devido à pesquisa da qual fazemos parte.

No que tange ao contexto mundial, alguns indicadores são utilizados para mensurar e acompanhar o acirramento e redução das desigualdades. Dentre eles, o Índice de Gini e o Índice de Desenvolvimento Humano permitem acompanhar o panorama mundial. Enquanto isso, a ONU, por sua vez, vem articulando um conjunto de medidas para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, com os quais o Brasil se comprometeu com os países do mundo na Agenda 20-30. Os objetivos que o documento apresenta são 17: **Erradicação da pobreza; Fome zero e agricultura sustentável; Bem-estar; Educação de qualidade; Igualdade de gênero; Água potável e saneamento; Energia acessível e limpa; Trabalho decente e crescimento econômico; Indústria, inovação e infraestrutura; Redução das desigualdades; Cidades e comunidades sustentáveis; Consumo e produção sustentáveis; Ação contra a mudança global do clima; Vida na água; Vida terrestre; Paz, justiça e instituições eficazes;** e, Parcerias e meios de implementação¹².

Alinhado aos objetivos 1, 2, 3, 4, 5, 10 e 16 seguimos no debate, trazendo o Índice de Gini¹³ que colabora para a percepção da distribuição/concentração de renda nos países. Ele é um dos indicadores que mensuram a desigualdade social no mundo, e pode nos mostrar um panorama dos países mais desiguais. Nesse sentido, um olhar sobre este indicador é necessário para compreender o quanto os governos se envolvem ou deveriam se envolver com as propostas voltadas para a redução das desigualdades sociais e educacionais.

Há uma discussão sobre os melhores indicadores para se medir as desigualdades, segundo Carvalho *et al* (2017). Alguns levam em consideração a renda das famílias, outros indicadores verificam o índice de pobreza da região. Mas os autores apontam que existem problemas nestas escalas, uma vez que a pobreza e a renda das famílias nem sempre é a mesma nos territórios. Matemáticos e estatísticos sinalizam que a renda, em determinada parte do país pode ter um poder de compra maior em uma região e menor em outra. E isto dentro do mesmo território.

¹² Fonte: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/sustainable-development-goals.html>

¹³ Corrado Gini, estatístico italiano, criou em 1912 este indicador para medir a desigualdade nos países.

O importante é perceber que desigualdade social não se restringe a desigualdade de renda. Isto posto, é preciso identificar sob qual viés estas análises são feitas.

Para além das variáveis renda, interseccionalidade, igualdades, vantagens, desvantagens, direitos, liberdades, preconceitos, racismo, um outro viés surge nesta análise: o acesso às oportunidades. Neste bojo, alguns indicadores podem contribuir para as pesquisas deste campo. Ainda não são os melhores indicadores, entretanto permitem o acesso a informações sobre as desigualdades nos países a partir de uma análise mais completa possível.

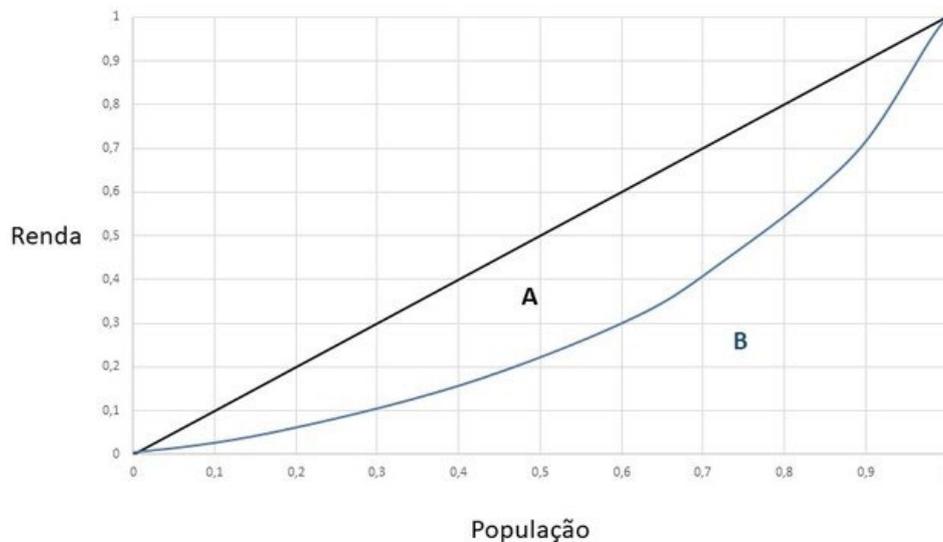
Nessa pesquisa, também olhamos indicadores que nos ajudam a compreender as desigualdades, conforme indica o Mapa da Desigualdade da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro¹⁴. Desse modo, selecionamos apenas alguns que se alinham à discussão do material exposto. O estudo presente no mapa da desigualdade inicia a sua análise contextualizando o nosso país como um país desigual, indicando que o Brasil tem a 2ª maior concentração de renda do mundo nas mãos de poucos

Nesse sentido, buscamos as medidas que nos informam o quão desigual é um território e um processo educativo. Apesar de vários olhares possíveis para se medir a desigualdade social, é mais comum encontrar, no âmbito de investigações socioeconômicas, a medição de renda como variável para se calcular as desigualdades. O Índice de Gini, portanto, é obtido com base na Curva de Lorenz¹⁵, que nos mostra o quanto uma proporção acumulada de renda, que é representada na vertical, pode sofrer influência da proporção acumulada da população, representada pela linha horizontal.

¹⁴ Mapa da Desigualdade da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.casafluminense.org.br/wp-content/uploads/2020/07/mapa-da-desigualdade-2020-final_compressed.pdf. A discussão sobre as desigualdades no município do Rio de Janeiro será apresentada na seção 3 que discute sobre o Programa Turno Único no território.

¹⁵ A curva de Lorenz representada pela linha curva, que atravessa de forma irregular o triângulo formado no gráfico, indica o quanto este país é desigual ou não. Quanto mais curva ela estiver quase alcançando o vértice do triângulo cujo ângulo forma 90º, mais desigual é o país. Quanto mais próxima a curva está da reta que divide todo o quadro, ou seja, quase reta também, menos desigual é o país, uma vez que as pessoas têm uma renda muito parecida. Este é um gráfico de proporção acumulada de pessoas por proporção acumulada de rendas que nos auxilia a trabalhar com as fórmulas que resultam no índice de Gini. Compreendendo que 10% da população possui 25% da renda do país; 50% da população possui 25% (10% + 15%); 75% da população, 45% (10% + 15% + 20%) e 100%, possui 100% da renda do país (10% + 15% + 20% + 55%).

Figura 2 – Curva de Lorenz



FONTE: CARVALHO *et al* (2017).

Este cálculo toma como base uma distribuição de renda igualitária e perfeita, que é representada pela linha diagonal reta, enquanto a linha diagonal curva (a curva de Lorenz) representa a desigualdade da renda que acontece na realidade. Com estas informações, o Índice de Gini é extraído a partir da diferença entre a área mais perfeita de distribuição de renda e a área que representa o acontece realmente. Quanto maior for a área de A, o Índice de Gini será maior, e, conseqüentemente, a desigualdade será maior (CARVALHO, 2017).

Quando o Coeficiente de Gini está mais próximo de 1, isso significa concentração de renda, quando está mais próximo de 0, configura uma distribuição de renda mais igualitária. Assim, um país com um maior índice é um país mais desigual. Tal resultado é diferente do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), pois quanto mais próximo a 1, mais qualidade de vida a população possui. O IDH é elaborado a partir da análise de três dimensões: educação, renda e saúde. Enquanto o Índice de Gini observa a distribuição da renda no país.

Olhar os indicadores, numa perspectiva global, nos auxilia a compreender as questões que geram desigualdades nos territórios. Começamos, portanto, com o panorama mundial até chegarmos em nosso território e seus processos próprios que geram as desigualdades.

Embora seja muito utilizado em pesquisas socioeconômicas, principalmente no que tange à comparação entre países, o Índice de Gini apresenta algumas desvantagens. Este indicador mede a desigualdade de renda nos territórios, entretanto, não mostra a desigualdade de oportunidades nos países. O que também contribui para o acirramento das desigualdades sociais e educacionais. Por isso, o índice, por si só, não mede as desigualdades dos territórios, tampouco as interseccionalidades que resultariam em desigualdades.

Não obstante seja um meio de verificar as desigualdades e a concentração de renda, é preciso lançar outros olhares para a estrutura, cultura, história, modos de fazer de cada território. Uma vez que somente o índice de Gini, não representa todas as nuances que configuram efetivamente as desigualdades em cada país.

Tabela 1 - Coeficiente de Gini do Brasil

ANO	GINI
2001	0,596
2002	0,589
2003	0,583
2004	0,572
2005	0,570
2006	0,563
2007	0,556
2008	0,546
2009	0,543
2010	0,533
2011	0,531
2012	0,530
2013	0,527
2014	0,518
2015	0,524
2016	0,541
2017	0,539
2018	0,545
2019	0,543

Fonte: Elaborado a partir de IPEA (2021) e IBGE (2020)

O Relatório do Desenvolvimento Humano 2019, produzido pela ONU, traz informações acerca das desigualdades no mundo. Intitulado “Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no

século XXI”, organiza o Coeficiente de Gini observando o último resultado aferido no período de 2010 a 2017.

Este documento mostra o Brasil como o segundo país com a maior concentração de renda nas mãos dos poucos ricos. Seguido pelo Chile. No Brasil, 1% da população possui 28,3% da renda do território nacional, quase um terço do total. Enquanto 10% da população concentra 41,9% de toda riqueza no país. Nosso Índice de Gini também confirma grande desigualdade no território, evidenciando que a distribuição de renda não é igualitária. Olhar para Noruega e Finlândia nos permite visualizar como funciona o indicador de um panorama menos desigual no que tange à distribuição e concentração de renda nos países. Na Finlândia, por exemplo, 1% da população mais rica detém 7,3% da renda do território e o Coeficiente de Gini está em 27,1.

Dos países que fazem parte do BRICS¹⁶ (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), o Brasil encontra-se apenas na frente da África do Sul em relação ao Índice de Gini. Estes países ocupam as seguintes posições: Índia – 35,7; Rússia – 37,7; China – 38,6; Brasil – 54,3; e, África do Sul – 63,0.

O índice de Gini do Brasil, aponta para um país desigual, embora quanto ao IDH ele pertença ao grupo de IDH elevado. Quanto ao IDH, o Brasil ocupava, em 2018, a posição 79. Isso acontece devido ao cálculo do IDH levar em consideração três critérios: renda, saúde e educação. Neste sentido, o Brasil se encontra numa posição razoável, embora a distribuição de renda ainda seja preocupante. Como sinalizado anteriormente, a concentração de renda é um dos fatores que mais impactam nas desigualdades, entretanto, outros olhares devem ser lançados para este processo. Considerando, por exemplo, as interseccionalidades que acentuam processos de exclusão e acirramento das desigualdades.

Partindo do exposto, as desigualdades sociais e educacionais têm sido alvo frequente das políticas associadas ao tempo, e, como elucidam as pesquisas de Cavaliere (2007), algumas delas têm um caráter assistencialista e autoritário. Neste bojo, é importante perceber em que medida as políticas se preocupam, efetivamente,

¹⁶ Conceito criado em 2001 pelo economista-chefe da Goldman Sachs, Jim O'Neil, que enxergou, nestes países, potências para as próximas décadas. Em 2006, o conceito resultou no agrupamento efetivo de Brasil, Rússia, Índia e China. Por ocasião da III Cúpula, em 2011, a África do Sul passou a fazer parte deste grupo de países. Temos então o acrônimo BRICS.

com a formação integral destes sujeitos. Esta é a concepção de educação que investigamos: Educação Integral. Campo em construção que não se pode mensurar, ainda, mas que se compreende como a possibilidade de formação mais completa possível, que tem, como ferramenta, o tempo. Este elemento que pode contribuir para os processos formativos uma vez que os sujeitos teriam acesso a mais oportunidades educativas em espaços escolares e não escolares.

2.2 Os sentidos produzidos sobre as desigualdades educacionais

Quanto às desigualdades educacionais, optamos por discuti-las em seguida, devido ao alinhamento aos vários argumentos elencados no bojo das desigualdades sociais. Para isso, recorreremos a autores que tem buscado compreender as diferenças na qualidade, no desempenho e no acesso à educação no país (LAHIRE, 1997; RIBEIRO, 2010; ALVES, SOARES e XAVIER, 2016; ALVES, 2020; SIMIELLI, 2015) ao longo do tempo.

Esse debate mostra que, a partir da redemocratização do país e com a elaboração da Constituição, que apresenta a educação como um dos primeiros direitos sociais, surge um movimento de se tentar universalizar o acesso à educação. Entretanto, tanto o acesso, quanto o tempo integral não são garantias de qualidade da educação. Contudo, é inegável o avanço de políticas que buscaram a redução das disparidades educacionais entre os contextos de nosso vasto território. Houve uma melhoria do fluxo escolar e do acesso à educação, conforme mostram estudos sociológicos (ALVES, SOARES e XAVIER, 2016; ALVES, 2020). Segundo Alves (2020), as políticas começam a contemplar a ideia de justiça, de inclusão, de ações afirmativas, de redução das desigualdades com o objetivo de avançar na consecução de uma equidade educacional verificada por meio de mais qualidade na educação.

Embora o termo qualidade tenha, naturalmente, uma polissemia, preferimos discutir o termo sob a perspectiva do acesso à escola e permanência, conforme sinalizam os autores e, também, alinhadas à garantia de um ambiente adequado de ensino e aprendizagem como indicadores de qualidade. Dito isso, identificamos que estudos e indicadores caminham nessa direção, considerando fatores intraescolares.

Por outro lado, os estudos sociológicos apontam que fatores extraescolares precisam ser considerados na análise e organização de estratégias para o combate às desigualdades educacionais.

Não basta o acesso e a universalização da educação, pois como Bourdieu e Champagne (2001) discutiram, acerca da educação na França, a escola também pode acentuar as desigualdades, contribuindo para a formação dos “excluídos do interior”. Uma vez que a escola por vezes apresenta a lógica de que os saberes produzidos em seu espaço são para poucos, conseqüentemente, também o são as posições sociais as quais ela dá acesso. Assim, outro termo que surge em documentos internacionais é a necessidade de promover a **equidade educacional**. Desse modo, seria possível identificar essas lógicas/ esses mecanismos produzidos(as) no interior das escolas que relegam os estudantes de contextos mais desfavorecidos aos lugares de menos prestígios na escola e na sociedade e a um rol de escolhas/oportunidades de trajetórias limitadas.

Nesse sentido, alguns indicadores são utilizados para medir a qualidade, a aprendizagem e as possíveis desigualdades educacionais ¹⁷. Compreendendo que a busca por melhores resultados está associada à equidade educacional, em que os fatores já elencados, não interferem no processo de aprendizagem de forma a impactar nos resultados almejados. Segundo Simielli (2015), há dimensões importantes para se mensurar a equidade educacional: a equidade de acesso, a equidade no ambiente de aprendizagem e a equidade na produção do conhecimento. Dito isto, Alves e colegas (2016) destacam que algumas diferenças ainda interferem no alcance dessa equidade e podem ser observadas em microdados da Prova Brasil e do PISA, como discutiremos na próxima seção. Sinalizando que, além de questões próprias da escola e dos sistemas de ensino, como atuação do gestor e do professor, acesso a recursos, número de estudantes na sala, tempo de instrução etc., diferenças como cor, gênero, origem social, território impactam nos resultados. Conforme destaca o relatório da OCDE:

¹⁷ O PISA e o Ideb serão apresentados na próxima seção.

Os alunos oriundos de meios desfavorecidos no plano socioeconômico têm duas vezes mais probabilidades de ter fraco aproveitamento escolar, o que significa que as circunstâncias pessoais ou sociais representam obstáculos para a realização do potencial educacional (o que denota falta de equidade). (OCDE, 2012, p.2)

Pressupor equidade é caminhar ao encontro da redução das desigualdades educacionais e garantir que elementos extraescolares e intraescolares não impactem negativamente nos resultados, sobretudo nos contextos de riscos e vulnerabilidades sociais. O documento elaborado pela OCDE, também destaca que a busca pela equidade traz benefícios para a própria sociedade, uma vez que o combate às desigualdades educacionais favorece a redução do fracasso escolar que tem um custo econômico muito alto. Desse modo, um contexto de equidade proporciona trajetórias econômicas e pessoais mais satisfatórias, com cidadãos empregados que, por sua vez, contribuiriam mais com o Estado economicamente.

Pensar questões relacionadas à educação no Brasil nos remete ao tempo e à qualidade do ensino. E, nos documentos, o enfrentamento às desigualdades está posto. As políticas de tempo integral também apresentam em suas agendas a preocupação com esse enfrentamento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) aborda, nos artigos 34 e 87, o aumento progressivo da jornada escolar e a perspectiva de uma educação em tempo integral, respectivamente. E traz também, no inciso 1 do Artigo 3º, um princípio que se alinha à busca por equidade educacional: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) cita a importância da formação integral da criança e do adolescente e a necessidade de proteção social. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (BRASIL, 2007) concede um maior aporte de recursos à educação em tempo integral e manifesta a preocupação com o nível socioeconômico dos estudantes.

A meta 6 do Plano Nacional de Educação, Lei no. 13.005 (BRASIL, 2014), sancionado pela Presidenta da República no dia 25 de junho de 2014, sugere 9 estratégias para que se ofereça educação em tempo integral. A legislação, portanto, tem sinalizado a importância da ampliação da jornada e o Programa Mais Educação -

PME (BRASIL, 2007), por sua vez, surge como uma política voltada para induzir este processo.

Cavaliere (2009, p. 53) discute as possibilidades de educação integral e(m) tempo integral, destacando que seriam de dois tipos: escolas de tempo integral e alunos em tempo integral. A saber:

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da Unidade Escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas. (CAVALIERE, 2009, p. 53)

Desse modo, as políticas organizam o tempo de forma diferente com o objetivo de possibilitar o reforço escolar e/ou a construção de outros saberes importantes para a formação humana. O Programa Mais Educação, por exemplo, foi organizado de acordo com a segunda concepção. Por meio de parcerias, alguns alunos inscritos no programa, em cada escola, teriam acesso a atividades diversificadas no contraturno da escola. Neste modelo, temos alunos em tempo integral, enquanto, no primeiro modelo, escolas em tempo integral, como traz a autora.

Alguns Planos Municipais de Educação¹⁸ da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, conforme identificamos nos documentos encontrados no site do Ministério Público do estado do Rio de Janeiro, apontaram o Programa Mais Educação como um indutor da política de ampliação da jornada. Contudo, é importante destacar que o programa foi substituído em 2016. O país entrou em um período de crise política que resultou no impeachment da presidenta eleita Dilma Roussef em 2016. O novo governo implementou medidas impopulares e na educação não foi diferente: propôs a PEC 55/2016 que virou a EC 95, congelando os gastos públicos por 20 anos. Em 10 de outubro de 2016, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria n. 1.144 instituiu o Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016a.). E logo na apresentação do programa, no “documento orientador” (BRASIL, 2016b), consta a ênfase atribuída

¹⁸ Planos Municipais de Educação. Disponível em: <http://www.mprj.mp.br/conheca-o-mprj/areas-de-atuacao/educacao/control-social-na-educacao/planos-municipais-de-educacao>

ao pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. As escolas, por sua vez, escolhem, no momento da adesão, se oferecerão 5 ou 15 horas semanais de atividades, no seu plano de atendimento.

O referido programa apresentou grande diferença em relação ao PME (2007), uma vez que o programa antigo trabalhou com a oferta de 10 macrocampos, que foram se modificando ao longo do tempo, a saber: Acompanhamento Pedagógico, Educação Ambiental, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Comunicação e Uso de Mídias, Investigação no Campo das Ciências da Natureza, Educação Econômica. Tecendo uma proposta intersetorial que se alinha a uma concepção de Educação Integral.

Após as eleições de 2018, o cenário de crise econômica continua com as reformas trabalhista e da previdência consolidadas. Em 2020, uma crise na saúde mundial nos afeta, imprimindo novas lógicas em decorrência da pandemia por Coronavírus (COVID-19). Nesse sentido, o quadro de insegurança nacional se estabelece e, para além das discussões entre propostas de direita (situação) ou esquerda, precisamos refletir sobre o tipo de sociedade que se quer. Sobretudo no que tange às políticas educacionais e seus impactos nos contextos mais empobrecidos da população neste novo desenho social com o qual temos de lidar cotidianamente. Sem dúvida, as políticas educacionais são afetadas. Sobretudo nesta contemporaneidade, em que toda a humanidade lida com o enfrentamento à pandemia.

Olhando agora para as desigualdades educacionais, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) traz informações relevantes sobre o desempenho dos estudantes que estão no período que finaliza a escolaridade obrigatória em boa parte dos países, equivalente à faixa etária de 15 e 16 anos. Este estudo internacional é realizado a cada 3 anos, desde 2000, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e favorece a avaliação e comparação entre os países em relação aos resultados de aprendizagem, suas políticas educacionais e o perfil dos estudantes.

Os países conseguem avaliar as competências e habilidades de seus estudantes, as aproximações e distanciamentos entre os países e, lançando um olhar para outras práticas, potencializar suas propostas voltadas para a formação dos

estudantes. No Brasil, o Inep planeja e organiza as avaliações que buscam captar o conhecimento dos estudantes em três domínios: Português, Matemática e Ciências, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica. As avaliações são compostas por questionários contextuais além dos testes, nos moldes no modelo internacional. Esses dados estatísticos obtidos podem mobilizar esforços para a elaboração e avaliação de políticas públicas.

Também é responsabilidade do Inep o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) no Ensino Superior. Além disso, o Inep organiza e coordena a participação dos nossos estudantes em avaliações internacionais como o PISA, possibilitando um estudo comparado sobre a educação nos países.

O Brasil participa do PISA desde o início da implementação do programa. Entretanto, devido à pandemia de Covid-19, a avaliação que seria realizada em 2021 foi transferida para 2022. Em relação às comparações entre os países, o relatório de 2018 priorizou comparar o Brasil com os países da América latina e com Espanha e Portugal, devido à proximidade cultural; com os Estados Unidos e Canadá, devido à grande extensão territorial como o Brasil; com a Coreia do Sul, Finlândia e Canadá devido ao alto desempenho destes três países.

Segundo o relatório, a matriz construída para o PISA no que tange à avaliação de letramento em Leitura foca em habilidades que envolvam compreensão, o uso, a avaliação, reflexão e envolvimento com os textos de modo a desenvolver o conhecimento e o potencial do estudante, e, ainda, contribuir para a sua participação na sociedade. O letramento Matemático estruturado para 2018 envolve a capacidade de:

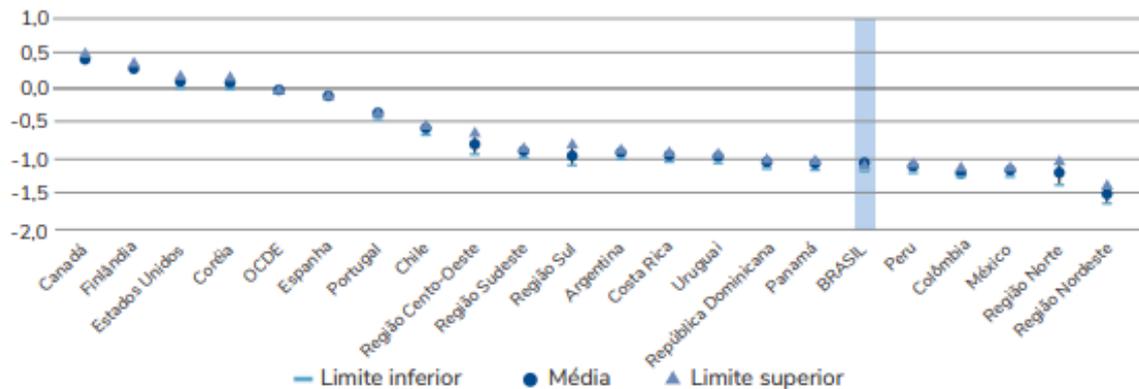
Formular, empregar e interpretar a Matemática em uma série de contextos, o que inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticos para descrever, explicar e prever fenômenos. Isso ajuda os indivíduos a reconhecer o papel que a Matemática desempenha no mundo e faz com que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias. (INEP, 2020, p. 100)

Quanto ao letramento em Ciências, o estudante precisa explicar os fenômenos cientificamente, planejar e avaliar investigações científicas, interpretar dados e

evidências cientificamente. O Pisa tem apresentado indicadores interessantes quanto ao desempenho e outras características socioeconômicas dos estudantes. Entretanto, há estudos que sinalizam algumas deficiências nesta avaliação. Concordamos com Oliveira (2015), quando a autora observa uma tendência a uma padronização dos processos educacionais nos países, desprestigiando outros trabalhos específicos dos países alinhados com suas culturas, histórias, saberes produzidos. Pressionando por mudanças nos sistemas de ensino que atendam aos perfis exigidos pelas avaliações. Conseqüentemente é um movimento que chega no chão da escola, favorecendo o planejamento de propostas educativas baseadas num treinamento (AFONSO, 2009) para se realizar as avaliações de larga escala padronizadas.

Nos gráficos, a seguir, extraídos do Relatório Brasil no Pisa 2018, trazemos resultados de alguns países em comparação com o Brasil.

Figura 3 – Status econômico, social e cultural (ESCS)

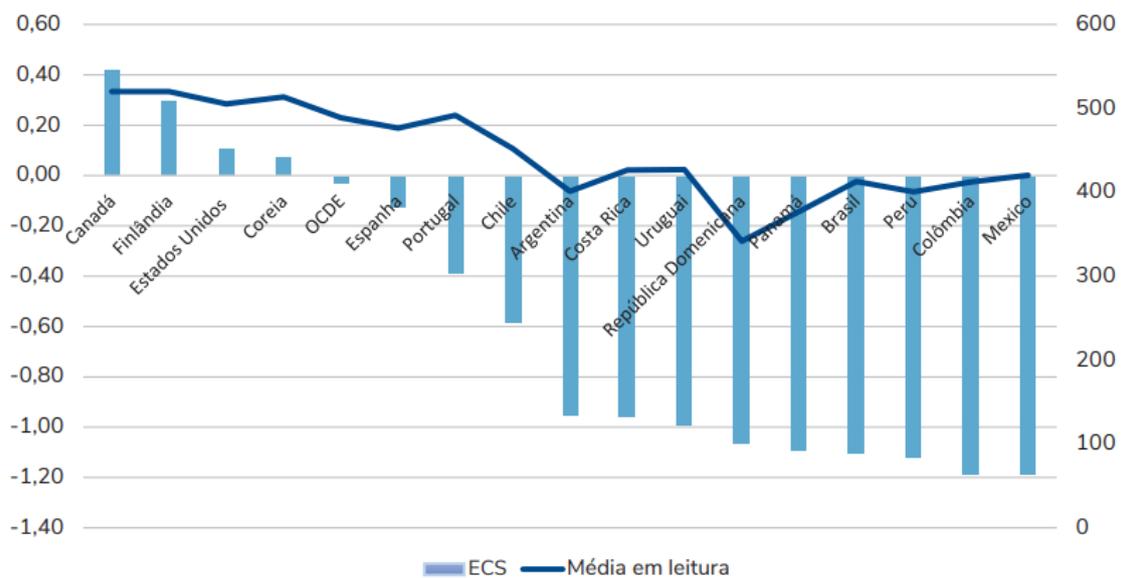


FONTE: IPEA (2020)

Compreendendo que o status econômico, social e cultural (ESCS) é uma variável importante no avanço cognitivo dos estudantes, esta medida é elaborada a partir da análise de três fatores: nível educacional dos pais, nível ocupacional dos pais e um índice de bens domésticos, recursos educacionais e culturais presentes no domicílio. Uma vez que o relatório destaca que os jovens cujos pais/responsáveis estão desempregados ou possuem subocupações com baixo nível de renda, tem baixa escolaridade, tem o seu desempenho escolar comprometido. Observou-se que

Canadá (0,4), a Finlândia (0,3), os Estados Unidos (0,2) e a Coreia (0,1) são países que obtiveram os maiores índices ESCS. Por outro lado, o Brasil (- 1,1), o Peru (- 1,1), a Colômbia (- 1,2) e o México (- 1,2) configuram um grupo de países com os menores índices de ESCS. Após a elaboração do índice foi feito um comparativo entre alguns países em relação ao desempenho. Escolhemos o gráfico que trata do letramento em Leitura como exemplo.

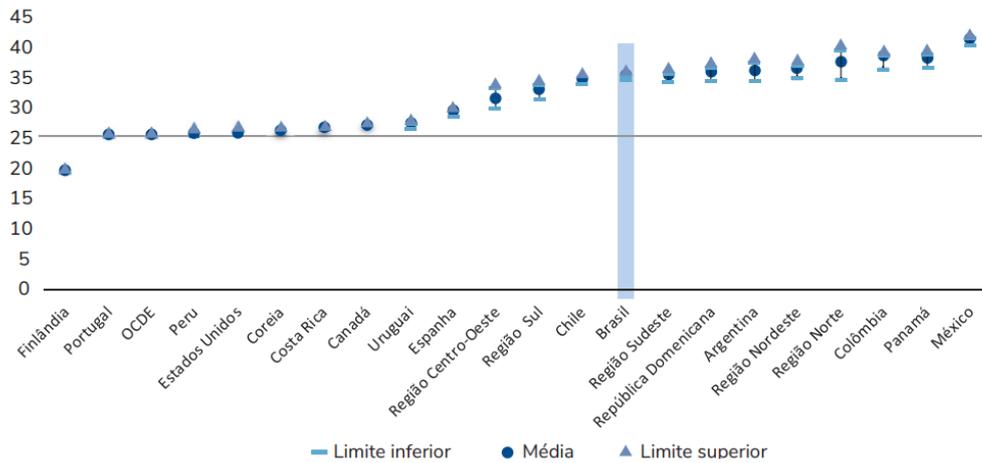
Figura 4 – Relação entre o desempenho em leitura e o ESCS



FONTE: INEP (2020)

Neste último gráfico é possível perceber a relação entre o índice ESCS e os resultados das avaliações que mensuram o desempenho em Leitura. Quanto maior o resultado médio dos testes cognitivos em Leitura, melhores são as condições socioeconômicas dos estudantes avaliados. O que se alinha à nossa discussão sobre desigualdades. Para além da discussão sobre o *background* familiar, outras informações são igualmente importantes. Portanto, pinçamos à tela, informações que emergem do chão da escola e mostram o impacto no desempenho dos estudantes pelo mundo.

Figura 5 – Número de alunos por turma



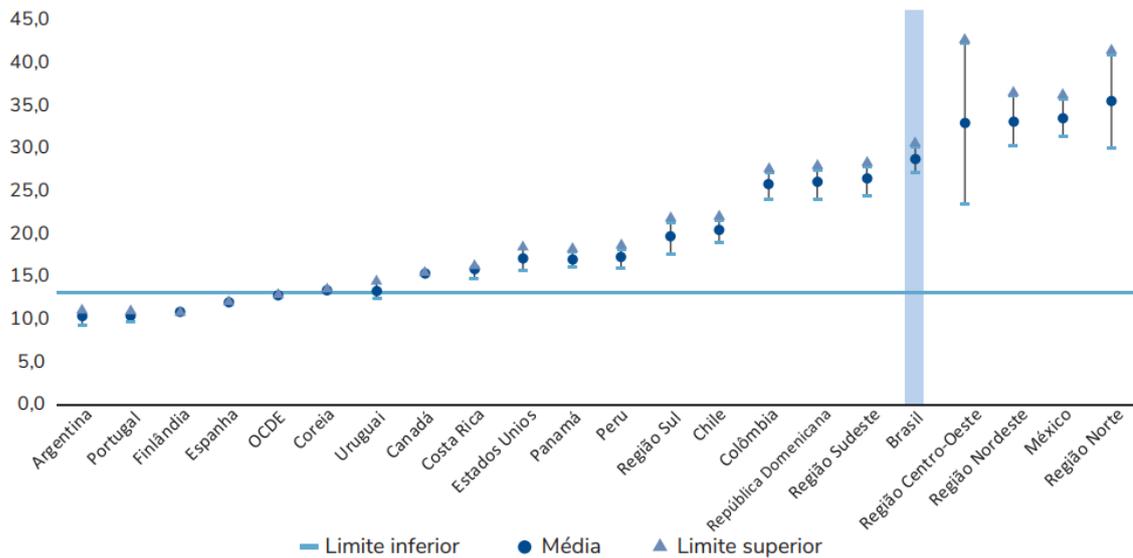
FONTE: INEP (2020)

O relatório apresenta a compreensão de que em turmas menores o professor consegue dedicar mais tempo aos alunos, conseqüentemente, o tempo em sala de aula é mais bem aproveitado. Assim, o tamanho da turma é utilizado com frequência como um indicador de qualidade da educação. Para o cálculo deste indicador (tamanho médio da turma - Clssize), foram utilizadas nove categorias de um item do questionário sobre a escola, direcionado à direção. As categorias de resposta são apresentadas da seguinte maneira: “15 estudantes ou menos”, “16 a 20 estudantes”, e assim por diante, em intervalos de cinco estudantes, até a última categoria “mais de 50 alunos”. “O ponto médio de cada categoria de resposta foi usado para a criação desse índice, que varia de 0 para a categoria mais baixa a 60 para a mais alta. A figura 5 apresenta o tamanho médio das turmas dos países participantes do Pisa 2018 e das cinco regiões geográficas brasileiras” (INEP, 2020).

Na OCDE, o tamanho médio das turmas é de 26 alunos. A Finlândia apresenta uma média de 19,6 estudantes. O Brasil, que apresenta uma média de 36,0 estudantes por turma, está “entre os resultados mais elevados, acima do Peru (26,0 estudantes), Costa Rica (27,1 estudantes) e Uruguai (27,4 estudantes), por exemplo. Entre as regiões geográficas, verifica-se que a região Centro-Oeste (32,0 estudantes) apresenta o menor quantitativo e a região Norte (38,0 estudantes), o maior” (INEP, 2020, p. 147). Pensar que o número de alunos impacta nos resultados e na

consolidação de desigualdades educacionais é uma possibilidade de avançar nesta investigação. Assim como o quantitativo de alunos por professor conforme o gráfico a seguir.

Figura 6 – Relação do número de alunos por professor

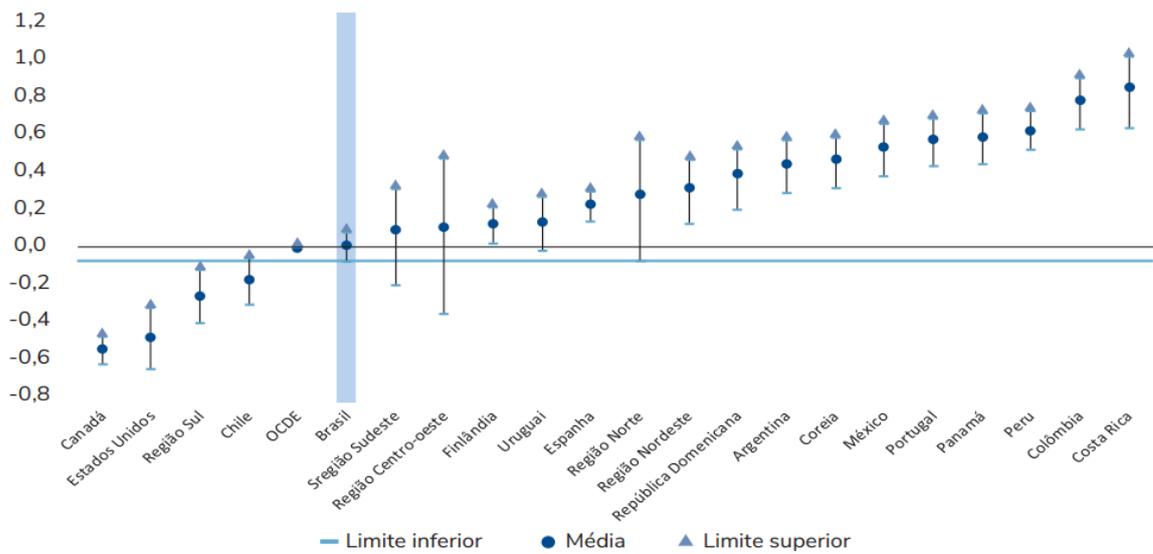


FONTE: INEP (2020)

O gráfico apresenta a proporção entre o número de alunos de uma escola pelo número total de professores da escola. O gráfico traz, portanto, a razão aluno-professor dos países e das cinco regiões geográficas do Brasil. Mostra que nos países da OCDE há, em média, 13 alunos por professor, “com destaque para a Argentina (10,2), Portugal (10,4) e Finlândia (10,9), que apresentaram as menores proporções”. O Brasil (29) e o México (33), entretanto, estão entre os que apresentaram os maiores índices (INEP, 2020, p. 148), ou seja, são muitos alunos por professor, o que impacta diretamente no tempo dedicado aos estudantes e na qualidade da aula ofertada.

A estrutura da escola, dentre outras questões, também é avaliada nos questionários destinados à direção. Nesse sentido, também trazemos esta informação uma vez que o olhar do gestor é relevante nesta investigação.

Figura 7 – Recursos físicos escolares



FONTE: INEP (2020)

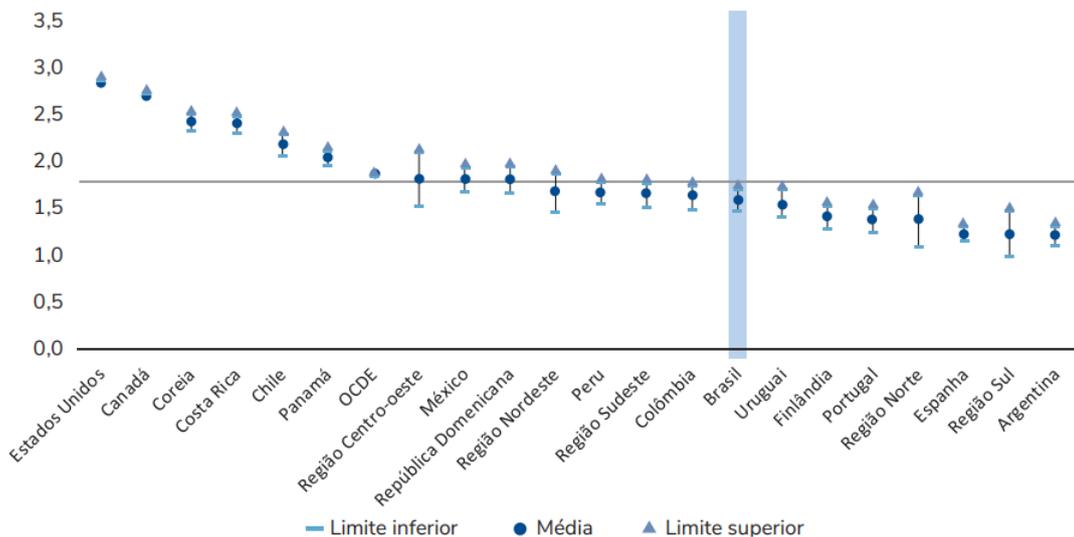
Neste gráfico, a direção avalia a indisponibilidade ou inadequação dos recursos físicos escolares, a saber: infraestrutura escolar e recursos educacionais. A infraestrutura é composta pelo conjunto de mobiliários e equipamentos arquitetônicos. Os recursos educacionais são os livros didáticos, os equipamentos de TI, os materiais de biblioteca e de laboratório. Um índice é criado a partir do percentual de respostas dos gestores.

O índice varia de -4 (melhores resultados) a $+4$ (piores resultados). [...] o índice Shortage do Brasil próximo ao índice dos países membros da OCDE. O Canadá ($-0,6$), os Estados Unidos ($-0,7$) e o Chile ($-0,3$) se destacam por apresentarem os melhores índices, e a Colômbia ($0,6$) e o Peru ($0,5$) por figurarem entre os piores resultados. Entre as cinco regiões geográficas brasileiras, a região Sul ($-0,4$) apresenta o melhor índice, em contraste com a região Nordeste ($0,1$), onde os diretores mais apontaram impactos negativos da indisponibilidade e inadequação dos recursos sobre as atividades escolares. (INEP, 2020, p. 150)

Os melhores resultados indicam que os estudantes de um grupo de países possuem acesso a recursos e a uma infraestrutura que possibilitam um avanço na formação e desenvolvimento das habilidades. Nosso país apresentou um índice próximo a $0,1$. Isso configura um acesso mediano dos alunos a esses recursos, uma realidade vivenciada por muitas escolas brasileiras que carecem de reformas, recursos e infraestrutura adequada ao aprendizado.

O próximo gráfico, também elaborado a partir das respostas dos gestores nos interessa bastante, uma vez que trata de atividades extracurriculares. Dessarte, permite-nos observar um panorama, no mundo, quanto a movimentos que ampliam a construção de saberes para além do currículo base nos países.

Figura 8 – Atividades Extracurriculares



FONTE: INEP (2020)

As atividades extracurriculares que entram na elaboração deste índice são aulas de musicalização, aulas de arte e aulas de esporte. Este índice varia de 0 (piores resultados) a 3 (melhores resultados). E os resultados mostrados foram os seguintes:

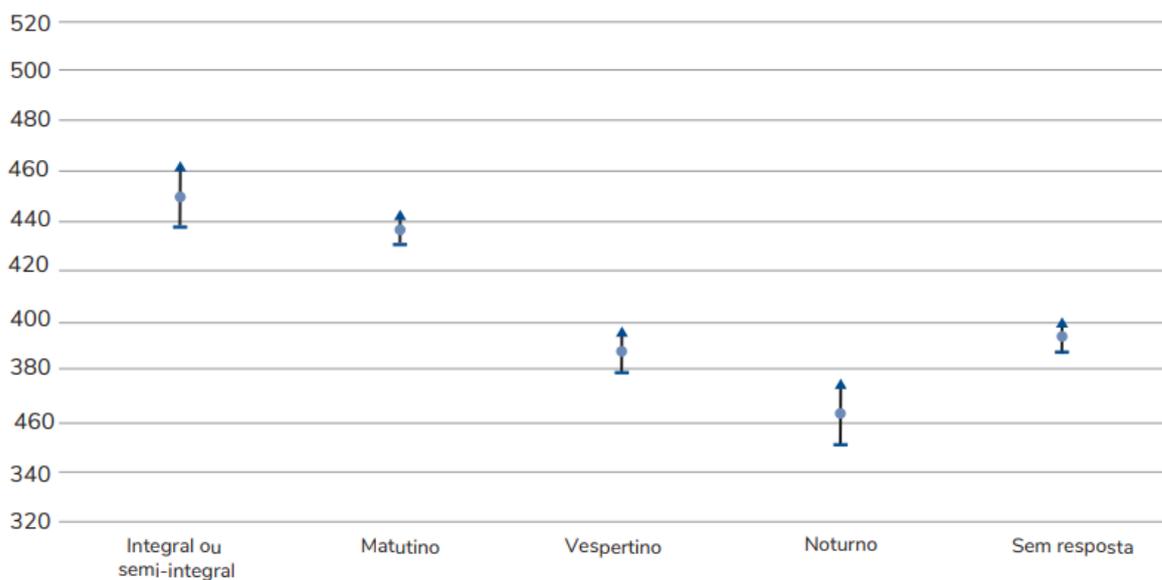
Os melhores resultados são Estados Unidos (2,9), Canadá (2,7) e Coreia (2,4), seguidos de Costa Rica (2,4) e Chile (2,2). O Brasil (1,6) obteve um resultado abaixo da média dos países da OCDE (1,9) e similar ao do Uruguai (1,6). No contexto nacional, o melhor resultado foi encontrado da região Centro-Oeste (1,8) e o pior resultado foi observado na região Sul (1,2). (INEP, 2020, p. 152)

Estas, de fato, são algumas questões que impactam as trajetórias educacionais dos estudantes e podem resultar/refletir em/as desigualdades educacionais e sociais dos/nos territórios. Neste sentido, um olhar comparado pode nos mostrar o que vem acontecendo no mundo, com o objetivo que buscar propostas que favoreçam os

processos formativos dos estudantes, rechaçando, naturalmente, uma comparação linear que não considera as especificidades locais.

Avançando para os dados específicos do Brasil, encontramos, no relatório, uma informação importante sobre a relação entre o tempo e a aprendizagem: os melhores resultados no letramento foram obtidos pelos alunos que estudam em tempo integral ou numa jornada ampliada. Conforme mostra o gráfico a seguir:

Figura 9 – Turno em que estuda e desempenho em Leitura – Brasil – PISA 2018



Fonte: Daeb/Inep, com base nos dados da OCDE

O tempo de exposição aos saberes produzidos pela escola se mostra relevante, contudo, a OCDE (2021, p.13) alerta que há, no Brasil, “problemas multidimensionais de equidade”, que exigem providências sobre os “fatores negativos que há muito tempo influenciam os aspectos socioeconômicos, geográficos e raciais”. A Organização infere, ainda, que a “desvantagem socioeconômica está fortemente relacionada ao baixo desempenho no Brasil” em alguns aspectos. Nesse sentido, a Unicef, organizou duas estratégias para avançar num dos fatores sinalizados pela OCDE: O projeto Trajetórias de Sucesso Escolar e o Busca Ativa Escolar, apoiando

municípios e estados no enfrentamento à distorção série-idade vivenciada por mais de 7 milhões de estudantes da Educação Básica (UNICEF, 2018).

Ainda em relação ao aproveitamento do tempo, os estudantes sinalizam que os professores passam muito tempo organizando a atenção e o foco da turma antes de iniciar a aula, por isso, precisam de mais suporte, embora considerem os professores qualificados. Desse modo, a OCDE incentiva as políticas que pretendem oferecer mais tempo de aula aos estudantes.

Consultando o site QEdu, trazemos o instrumento que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep utiliza para mensurar o desempenho em nosso território a partir do PISA como um modelo que pode oferecer dados estatísticos relevantes para as análises da educação no país. Observemos, portanto, a meta 7 do PNE (BRASIL, 2014) que confirma o alinhamento de nossas avaliações ao PISA, como é destacado na estratégia 7.11. Neste excerto, identificamos a necessidade de “melhorar o desempenho dos alunos” nas avaliações do PISA, que é tido como “instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido”. Sem desconsiderar “a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as)” (BRASIL, 2014).

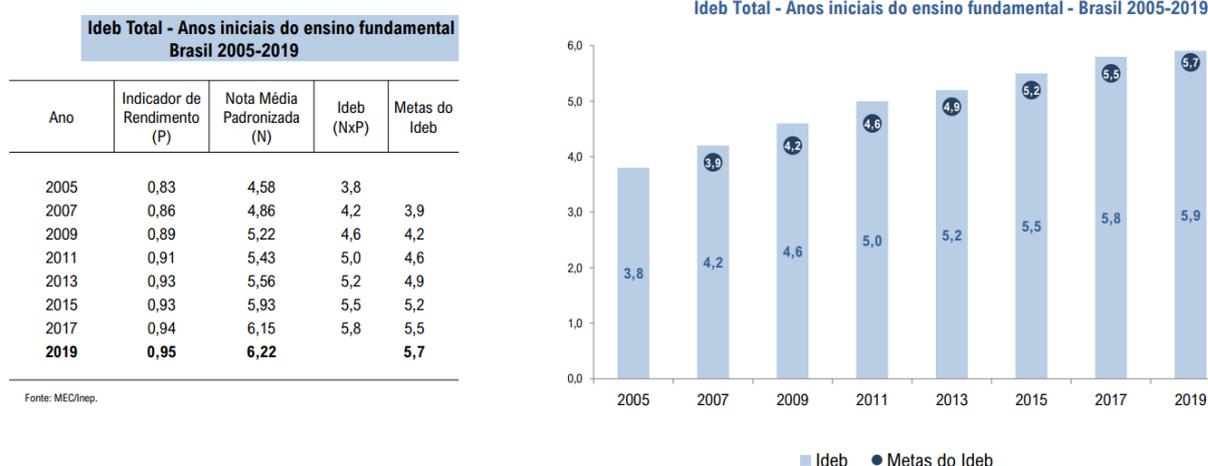
A Prova Brasil, parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, é aplicada nas escolas públicas das redes de ensino municipais, estaduais e federais. É uma avaliação censitária realizada em escolas urbanas e rurais que possuam, no mínimo, 20 alunos matriculados. E realizam a avaliação os estudantes que cursam o 5º. Ano, o 9º. Ano do Ensino Fundamental e o 3º. Ano do Ensino Médio. A nota da Prova Brasil é um dos componentes do Ideb. O Índice de Desenvolvimento de Educação Básica surge, em 2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação. Os estudantes de escolas privadas não participam desta avaliação, entretanto, estas escolas podem participar do Saeb de maneira amostral.

A nota da Prova Brasil segue uma escala proposta pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Com a consolidação desse índice de cada escola e rede, é possível organizar propostas formativas que numa articulação entre secretarias e escolas, rumo a consecução de resultados melhores.

Para 2021 as projeções de Ideb para o país foram as seguintes: Anos iniciais - 6,0; Anos finais - 5,5 e Ensino médio - 5,2. Entretanto, discute-se a viabilidade destes resultados, devido a pandemia que ainda assola o país e, evidentemente, trouxe impactos nos processos formativos dos estudantes (OCDE, 2021). Sobretudo daqueles oriundos das escolas públicas que permaneceram fechadas e não conseguiram ofertar o acesso remoto às atividades planejadas para o ano letivo de 2020.

Até o momento da escrita deste texto, esta é a evolução do Ideb no país:

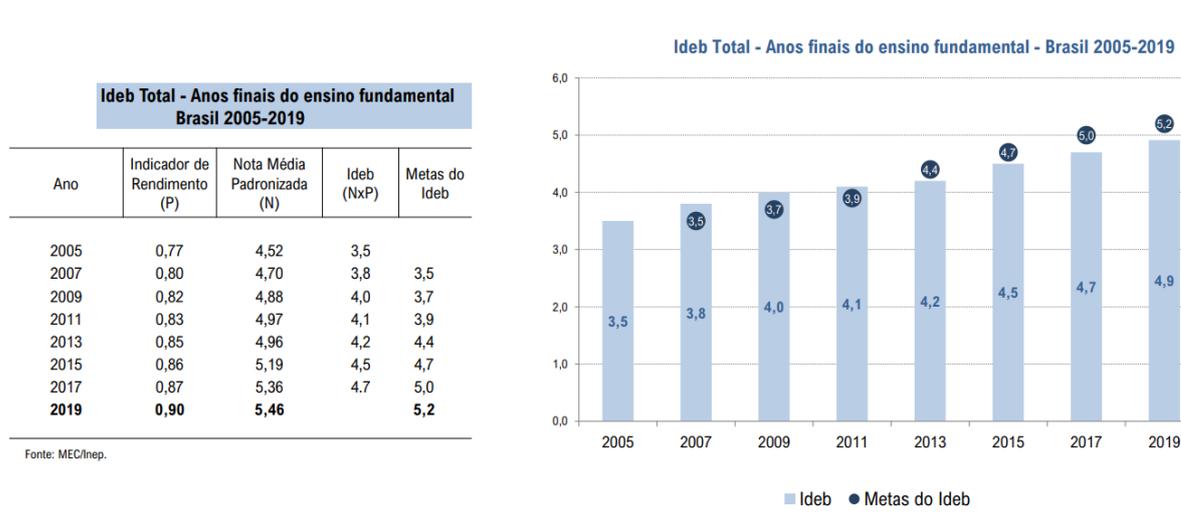
Figura 10 – Ideb: Anos Iniciais do Ensino Fundamental/ 2005-2019



FONTE: INEP, 2019.

“Com 10,2 milhões de alunos, a rede municipal tem uma participação de 67,6% no total de matrículas dos anos iniciais e concentra 83,7% dos alunos da rede pública. Nesta etapa de ensino, 19,2% dos alunos frequentam escolas privadas” (INEP, 2019).

Figura 11 – Ideb: Anos Finais do Ensino Fundamental/ 2005-2019



FONTE: INEP, 2019.

A rede estadual possui 4,9 milhões de alunos o que representa uma participação de 41,6% no total de matrículas dos anos finais. “Dividindo a responsabilidade do poder público nesta etapa de ensino com os municípios, que possuem 5,1 milhões de alunos (42,9%). Nesta etapa de ensino, 15,4% dos alunos frequentam escolas privada” (INEP, 2019).

Os dados apresentados nos dão um panorama da educação no Brasil. É possível perceber que, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, há uma constância em relação ao Ideb aferido e a meta estabelecida. Em todos os anos, o país conseguiu atingir a meta de Ideb. O que não vem acontecendo nos Anos Finais. Como destaca Zago (2006), em algum momento os adolescentes e jovens começam a ter as suas trajetórias fragmentadas. Como a maior parte do resultado tem relação com os alunos das redes públicas de ensino, é compreensível que, a partir de algum momento, precisem trabalhar para ajudar no sustento ou até sustentar as famílias, segundo a autora. A construção social deste estudante pobre passa por espaços “socioeconomicamente-políticos” e é ratificada pelos espaços educativos (FERREIRA, 2018, p. 219). E ainda é difícil pensar nesses sujeitos sem observar as demandas sociais que trazem para dentro das escolas.

Zago (2006) trouxe ao debate as histórias de estudantes que entraram no Ensino Superior. E em todo o trabalho as falas dos jovens são ouvidas e nos remetem ao nosso contexto de prática, pois também os ouvimos em nossas escolas e

universidades tratando da mesma temática: dificuldades encontradas no Ensino Médio e no Ensino Superior que tem suas raízes nas etapas anteriores de formação.

Muitos fazem parte de um contexto que não costuma ser preparado pelas instituições para estar nas universidades, isto é, os próprios estudantes sinalizam que por vezes falta informação e formação para este processo. Os mais privilegiados da sociedade encaram a entrada na universidade não como uma conquista, mas sim como algo que naturalmente aconteceria. Em contrapartida as trajetórias de muitos estudantes das camadas populares são marcadas por uma série de distrações, demandas e interrupções. Já nas infâncias dos mais pobres, os mais velhos precisam cuidar dos menores, as crianças nem sempre tem um ambiente alfabetizador e letrado em casa, e, recentemente, no contexto de pandemia, não têm acesso às tecnologias necessárias para avançar na formação por meio das atividades remotas. Muitos adolescentes, passam pelos mesmos percalços e, ainda, no horário em que não estão estudando, trabalham para “ajudar” em casa. As juventudes não são as mesmas neste país, comprovadamente desigual, no qual 10% da população detém quase 50% de toda a renda produzida no território, de acordo com os estudos já mencionados que partem do índice de Gini.

Os filhos dessas famílias mais abastadas, têm suas trajetórias lineares, tempo voltado para o estudo e lazer, não precisam trabalhar fora, tem boa alimentação, local adequado para estudos, frequentam escolas bem estruturadas. Inclusive tem acesso às tecnologias que favoreceram os mais privilegiados. Nesta contemporaneidade, trazemos, à título de exemplo sobre as discussões trazidas por Zago (2006), o momento de pandemia¹⁹ e as dificuldades dos estudantes que não tiveram acesso ao ensino remoto, uma vez que em janeiro de 2021 ocorreu o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, apesar da rogativa daqueles que não puderam avançar nos estudos. Isso, evidencia que, possivelmente, nos próximos anos teremos um acirramento das

¹⁹ Plano sanitário norteador ao contexto da pandemia de Covid-19.

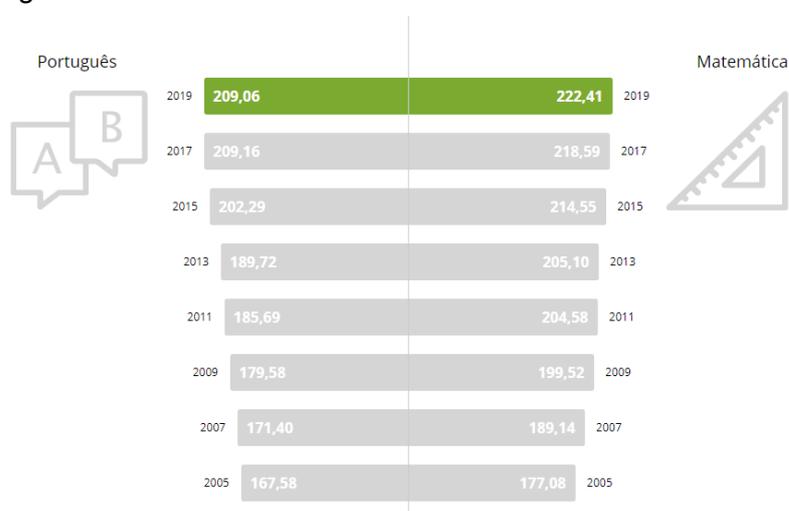
<https://conexao.ufrj.br/2020/06/29/ufrj-projeta-cinco-fases-para-o-novo-normal-pos-pandemia/>
<http://www.Unirio.br/arquivos/noticias/PlanoDeatividadesAcademicasEAdministrativasUNIRIO.pdf>
<https://www.uerj.br/wp-content/uploads/2020/10/PLANO-SANITARIO-NORTEADOR-AO-CONTEXTO-DA-PANDEMIA-DE-COVID19-DA-UERJ.pdf>

desigualdades educacionais e sociais. Enfim, as juventudes não têm os mesmos direitos à educação, tampouco as mesmas trajetórias de escolarização (ZAGO, 2006).

Os questionários contextuais da Prova Brasil/ Saeb também nos permitem “ouvir essas as vozes” dos estudantes deste país e os sentidos que emergem delas acerca da (im) possibilidade de aprender. Ao acessarmos o site QEdU, verificamos que os questionários preenchidos pelos alunos da rede pública evidenciam algumas questões importantes para os estudos sobre as desigualdades educacionais, a saber: quase 50% dos estudantes dos anos iniciais não têm um computador em casa. E 45 % dos estudantes dos Anos Finais também não. Nos Anos Iniciais, 36% quase nunca vai ao cinema ou nunca foi e, quanto a exposições e teatros, quase 50% afirmam que nunca vai ou nunca foi. Quanto ao lazer, o percentual dos estudantes dos Anos Finais ficou em 37% e 57% respectivamente. Dos estudantes dos Anos Iniciais, 18% afirmam que trabalha fora de casa. E 14% dos estudantes do 9º. Ano sinalizaram que trabalham fora de casa. Quanto às tarefas domésticas, enquanto 18% dos alunos do 5º. Ano passam 2 horas envolvidos com elas, 33% dos estudantes do 9º. Ano afirmaram que fazem o mesmo²⁰. Em alguma medida, esse contexto socioeconômico pode ter colaborado para os resultados que verificamos a seguir.

O desempenho dos estudantes nas avaliações de Português e Matemática apresentou a seguinte trajetória:

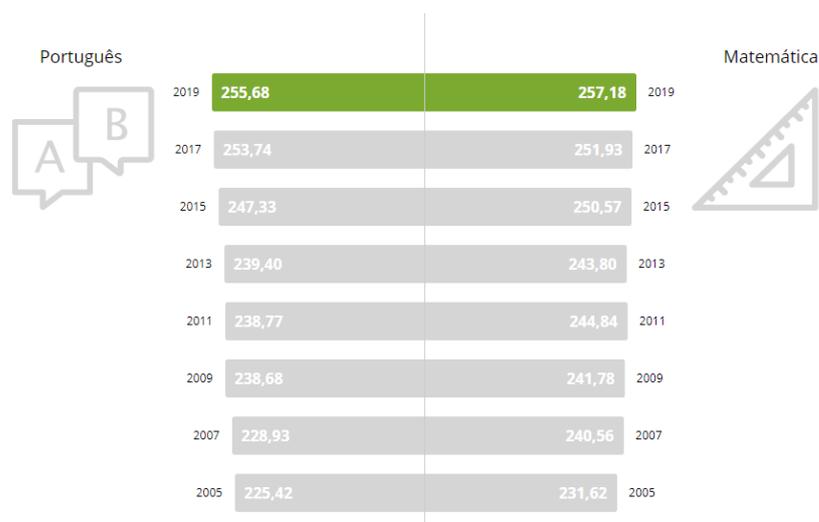
Figura 12 – Prova Brasil 5º. Ano do Ensino Fundamental



FONTE: QEdU (2020)

²⁰ FONTE: Fonte: Microdados da Prova Brasil/INEP 2017

Figura 13 – Prova Brasil 9º. Ano do Ensino Fundamental



FONTE: QEdu (2020)

De acordo com a escala Saeb, que vai do nível 1 ao nível 9, o desempenho dos alunos do 5º. Ano se encontra no nível 4 em Português e Matemática, enquanto os alunos do 9º. Ano apresentaram desempenho de nível 3 em Português e Matemática. Olhando para o desempenho adequado dos estudantes do país, encontramos os seguintes percentuais: 57% dos alunos do Fundamental 1 apresentaram rendimento adequado em Português e 49% em Matemática. No tocante aos alunos do Fundamental 2, esse percentual se configura da seguinte maneira: 36% apresentaram um desempenho adequado em Português, e, em Matemática, 18%.

Compreende-se que, a partir do exposto, ainda há a necessidade de grande investimento em propostas educativas que permitam que os estudantes ascendam aos próximos níveis, uma vez que, por meio dos indicadores, identificamos desigualdade de desempenho. Entretanto, é importante que as políticas sejam intersetoriais, em que vários setores da sociedade envidem esforços e entrelacem propostas envolvendo educação, saúde e bem-estar social de modo que as questões sociais gerem menos impactos na aprendizagem dos estudantes. Relação que analisaremos na seção a seguir.

2.3 – Possíveis imbricações entre desigualdades sociais e educacionais

Após, analisar alguns trabalhos que discutem desigualdades em contexto nacional, elencamos aqueles que contribuíram para a compreensão da temática. No Apêndice deste estudo, encontram-se alguns trabalhos que nortearam a investigação acerca das desigualdades educacionais e sociais. E mostram como as desigualdades se entrelaçam e como políticas públicas vem sendo elaboradas com a perspectiva de minimizar estas desigualdades.

Quando buscamos desigualdades sociais, encontramos 140 trabalhos produzidos nos últimos 5 anos: 99 dissertações e 41 teses. Ao pesquisarmos sobre desigualdades educacionais, encontramos 39 trabalhos: 23 dissertações e 15 teses. Após o protocolo de revisão descrito na metodologia, selecionamos 40 trabalhos que trouxeram pistas acerca das desigualdades. Sobretudo, em relação às referências que se repetiram nestas investigações e mostram ser relevantes para a discussão proposta.

Após a leitura das referências recorrentes nas investigações, foi possível tecer algumas considerações acerca do tema Desigualdades. Neste sentido, trazemos algumas contribuições importantes dos autores selecionados a partir da frequência com a qual aparecem nas investigações. Pois compreendemos que o número de vezes que apareceram, mostra que, nos estudos deste campo, suas contribuições foram importantes.

Num primeiro momento, percebemos uma desconstrução do que vem trazendo o Relatório Coleman, produzido em 1966. Após ter sido encomendado, com a aprovação da Lei de Direitos Civis, buscou verificar a diferença no atendimento educacional no país. Constatou, à época, que a disparidade no desempenho entre alguns grupos de estudantes se devia à origem socioeconômica dos estudantes e, quanto a isto, a escola pouco poderia interferir. Ou seja, as trajetórias dos estudantes estariam determinadas por sua origem (BROOKE; SOARES, 2008), sem que a estrutura da escola, equipamentos, qualificação docente, recursos, projetos e programas fizessem diferença na formação dos mais pobres.

Estudos que antecederam e seguiram o relatório Coleman, como o Relatório Plowden de 1967, elaborado na Grã-Bretanha, mostram que o contexto

socioeconômico das famílias dos estudantes interfere sobremaneira nos processos de aprendizagem e que famílias numerosas, a pouca formação dos familiares, dentre outras questões sociais, impactam no rendimento dos estudantes, resultando em desigualdades educacionais. As pesquisas costumam indicar, portanto, uma forte relação entre desigualdades sociais e educacionais. Entretanto, Brooke e Soares (2008) apontam para a possibilidade de a escola cumprir o seu papel transformador mostrando sim que a escola faz a diferença, apesar do *background* familiar. Nesse sentido, surgem estudos sobre a eficácia da escola que buscam entender como determinadas escolas com contextos familiares e socioeconômicos semelhantes conseguem converter insumos parecidos em resultados diferentes: bons resultados. Outrossim, uma escola com uma boa liderança, com expectativas docentes altas, com objetivos bem traçados e bem trabalhados, com a cooperação e participação dos profissionais e familiares, acompanhamento dos processos e um bom clima escolar pode favorecer os bons resultados em que pese a situação socioeconômica dos estudantes.

Dubet (2010, p. 552) contribui com esta discussão quando afirma que:

Existe uma clara injustiça quando se constata que os filhos das famílias desfavorecidas têm toda chance de ser conduzidos para ocupações não qualificadas e que, no fundo, a escola não é totalmente responsável por essa situação de fato. No entanto, existe uma injustiça ainda maior quando essa reprodução das desigualdades vem acompanhada de uma estigmatização e de uma desvalorização dos indivíduos.

Lahire (1997, p. 334) também discute sobre o mito de que as famílias de crianças das camadas empobrecidas da população não atribuem valor à escola. Pelo contrário, o autor afirma, após sua pesquisa, que boa parte destas famílias “têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos melhores do que eles”. Muitos pais que não foram alfabetizados, por exemplo, demonstram grande interesse na narrativa das crianças em relação às questões escolares, mostrando que a escola ocupa um lugar importante em suas vidas, mesmo que não tenham tido acesso a ela. Este, foi um segundo momento de estudos e discussões sobre o Relatório Coleman, evidenciando que a escola faz a diferença, mesmos nos contextos mais precarizados. Neste momento ganham destaques os

estudos sobre a escola eficaz, o efeito-escola, o clima escolar (DUBET, 2004; SOARES, 2002; OLIVEIRA, 2015, COSTA, 2019).

Na reflexão que a Sociologia da Educação vem trazendo ao longo do tempo (LAHIRE, 1997; RIBEIRO; KOSLINSKI, 2010; DUBET, 2004), estudando os fatores que acentuam as desigualdades educacionais, que promovem igualdade de acesso a oportunidades educativas, favorecem a equidade e a eficácia da escola, chegamos num terceiro momento de debates e investigações. Percebemos, que os estudos apontam para a necessidade de se abordar o efeito-vizinhança, além de analisar a influência das famílias e o efeito da escola nos processos formativos dos sujeitos de contextos mais vulneráveis.

A Sociologia Urbana e a Sociologia da Educação são campos que trazem contribuições para este terceiro momento de estudos sobre as desigualdades educacionais, percebendo como os territórios com grande concentração de pobres podem influenciar os resultados nas escolas. Além desta questão, os territórios vêm trazendo, em contextos mais vulneráveis socialmente, desorganização social, alta criminalidade, “diminuição da eficácia normativa nas interações sociais, com enormes impactos sobre as instituições sociais localizadas nestes territórios” (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2010, p. 359). Outrossim, fica claro o efeito da vizinhança na escola localizada nestes espaços menos favorecidos, favorecendo um acirramento das desigualdades educacionais. Em contrapartida, as crianças de bairros/territórios mais privilegiados economicamente, teriam contato com normas claras de um espaço organizado e manifestariam com menos frequência um “comportamento de risco” que interfira em suas trajetórias escolares/ acadêmicas. Em resumo, estes são os três momentos em que estudos e pesquisas direcionaram os nossos olhares para a análise das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar de alguns estudantes. Encontrando três possíveis explicações a partir do foco voltado para:

- A família: O Relatório Coleman sugere que o contexto socioeconômico das famílias influencia nos resultados. E que a escola faz pouca diferença nas trajetórias escolares dos estudantes.
- A escola: A escola faz a diferença nos resultados dos estudantes de acordo com os estudos sobre efeito-escola, eficácia escolar, liderança e clima escolar;

- O território: O efeito vizinhança na escola localizada em espaços desorganizados socialmente, com perfil econômico desfavorável, possibilita um acirramento das desigualdades educacionais.

Percebemos que, em alguma medida, esses estudos se entrelaçam favorecendo reflexões que levam em consideração outras nuances no que tange às desigualdades educacionais. De acordo com Zago (2006), estudantes de contextos mais empobrecidos organizam estratégias para avançar em sua formação, não obstante, haja mais interrupções e déficits de aprendizagem. Neste sentido, a autora busca compreender como estes estudantes se organizam para minimizar os impactos de sua origem em contextos acadêmicos. Alguns estudantes sinalizam que estar em uma universidade é como assistir a um filme que já se iniciou. Ou seja, faltou algum conhecimento anterior que torna mais difícil a compreensão de alguns saberes construídos nas universidades.

Zago (2006) discorre sobre o contexto universitário em um de seus trabalhos e mostra a dificuldade dos estudantes neste contexto. Outrossim, é possível compreender, nos estudos de Coelho e Maurício (2016), que abordam o universo dos anos iniciais de aprendizagem. As autoras discutem que a criança das camadas populares nem sempre têm acesso ao universo letrado, à linguagem da escola. Assim, quando entra na escola já possui uma desvantagem em relação à criança cujos pais ofertaram livros infantis, contaram histórias, permitiram o acesso a histórias em quadrinhos etc. A criança que pode contar com essa estrutura já possui grande vantagem em sua trajetória escolar.

Segundo Bourdieu (2010), essa escola que espera um perfil de estudante que domine a cultura e a linguagem da escola é a mesma escola que articula mecanismos de exclusão que impactam as trajetórias dos estudantes. Neste sentido, identificamos um diálogo com Zago (2006), pois o autor também destaca que vemos “nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 2010, p. 41). A “herança cultural” destes estudantes em todos os níveis da educação (des)favorecem suas trajetórias

educacionais. Mas a escola/universidade pode assumir um papel de conservação ou redução das desigualdades em seu interior.

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 2010, p. 53)

Caso os profissionais e gestão optem por fazer a diferença na vida dos estudantes, é preciso, segundo Dubet (2004, p. 547), garantir “aquisições e competências vistas como elementares para os alunos menos bons e menos favorecidos”, compreendendo que a escola que busca justiça social e redução das desigualdades pretende oferecer mais recursos aos alunos com dificuldades: movimento importante para escolas e universidades. Dubet (2004) traz, ainda, à discussão que compensar os déficits de aprendizagem resultaria no princípio da discriminação positiva. Entretanto, infere que este mesmo princípio, quando não é bem articulado, pode acentuar as desigualdades como na organização de turmas e projetos somente com os alunos que apresentam dificuldade. É importante uma condução, organização e dinamização de um bom clima escolar para que estas propostas tenham bons resultados. Caberia, portanto, à escola:

Lutar contra o peso das desigualdades de origem social, levando os indivíduos a adquirir os aprendizados fundamentais. Essa concepção pedagógica nos leva a considerar justo que se dê mais atenção àqueles que enfrentam as dificuldades mais significativas. (CRAHAY, 2013, p. 12-13)

Não entendemos, nesta investigação, que somente a ampliação do tempo assegure a oferta de oportunidades educativas significativas que, de fato, contribuam para a redução das desigualdades, uma vez que tempo não é sinônimo de qualidade, tampouco sinônimo de um bom clima escolar. Se a escola, por exemplo, organiza aulas de reforço com a mesma metodologia das disciplinas nas quais o estudante tenha dificuldades, dificilmente o tempo ampliado trará resultados diferentes. Ademais, uma cobrança excessiva, com foco nos resultados, nos remete aos efeitos do movimento das escolas eficazes, nesta contemporaneidade, pois “a sociedade do

século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho” (HAN, 2019, p. 15). O que pode trazer angústias quanto à produção, desempenho, prazos etc., configurando, segundo Hans (2019), uma sociedade do cansaço.

Casassus (2009) e Afonso (2009) acrescentam a este debate a importância do envolvimento dos professores com a formação humana e não exclusivamente com os resultados, sobretudo no que tange às avaliações externas. Por vezes, pressões e cobranças por pontuação desconfiguram um papel fundamental da escola: a formação na perspectiva de uma educação integral. Algumas políticas compensatórias ou de discriminação positiva foram alvo desta investigação. Especialmente porque ampliam o tempo de contato dos estudantes com oportunidades educativas.

Compreendemos que os estudos e teorias nos auxiliam a olhar para os resultados. Por conseguinte, trouxemos algumas reflexões retiradas dos documentos e resultados para a discussão, a partir de um olhar Global: o PISA. Quando lançamos um olhar sobre os resultados, e seus respectivos comentários, podemos compreender o que os organismos internacionais e os países vêm percebendo como sucesso escolar e, mais adiante, como determinadas características socioeconômicas impactam nestes resultados e naquilo que se compreende como qualidade na educação, sucesso escolar, fracasso/insucesso escolar. Consequentemente, ajudamos a pensar sobre os contextos que favorecem a desigualdade educacional no mundo e, em nosso país. Embora observemos as especificidades de cada país, as reflexões que emergem dos estudos sobre o PISA mostram aproximações entre as dificuldades percebidas nos países que favorecem o surgimento de desigualdades educacionais.

É desejo desta pesquisadora compreender como se efetivam esses processos em outros países. Entretanto, como este não é o foco da pesquisa, esses desdobramentos serão realizados em estudos futuros. O que nos interessa no bojo destes documentos, para investigação atual, são as reflexões presentes sobre os resultados e o panorama que favoreceu a consecução deles. A partir desta compreensão conseguiremos avançar na discussão sobre as desigualdades educacionais por trás dos números listados.

Na esteira de entrelaçamentos globais, é importante trazer ao debate a compreensão de Dubet (2003, 2004), Bolivar (2012), Rawls (1992), Crahay (2013) e

Teixeira (2009), no que tange à construção da ideia de desigualdades educacionais e sociais e sobre as possibilidades de enfrentamento dessa realidade experienciada pelos povos de todo mundo, em menor ou maior grau. Partindo da compreensão do que seria a justiça social como possibilidade de equidade e de garantia do direito à educação, e, conseqüentemente, redução das desigualdades que trazem impactos para o desenvolvimento social de alguns povos.

Bolívar (2012) discute o tema que trazemos à baila como um acúmulo de desigualdades. Segundo o autor, as desigualdades iniciais estão associadas ao acesso aos bens culturais. Em seguida, a falta de acesso se transforma em desigualdade de capital escolar e, conseqüentemente novas desigualdades de aprendizagem vão surgindo. O que gera um aumento nas diferenças de acesso e permanência por toda vida profissional e acadêmica. Fenômeno também observado por Dubet (2003), ao inferir que a escola, com o passar do tempo, vem recebendo um público que impõe novas lógicas aos espaços escolares. Tanto alunos quanto professores são resultado, nesta contemporaneidade, de uma ampliação do acesso às escolas. Fator que é determinante para o distanciamento entre estes grupos e a cultura produzida pela escola ao longo do tempo. Assim, temos estudantes que conseguiram acessar o ambiente escolar, mas que, paradoxalmente, passam por processos de exclusão no interior de escolas desiguais (BOLÍVAR, 2012; DUBET, 2003, 2004; TEIXEIRA, 2019) que perpetuam os mecanismos de exclusão social para os grupos mais desfavorecidos.

É notório que as camadas mais empobrecidas da população podem ter a percepção de escola como a instituição que as oprime e pretende dominar seus corpos e desprezar a sua cultura, reforçando, por meio de mecanismos próprios, que os saberes sociais, científicos e culturais construídos pela escola, ao longo do tempo, não dialogam com os saberes e cultura dos mais pobres. Entretanto, o mesmo não é experienciado pelas classes mais abastadas e elites do país. Nesse sentido, Dubet (2003) aponta para a existência de grupos que se comportam de forma diferente em relação às linguagens e estratégias formativas construídas pela escola.

Enquanto um grupo pode se sentir vencido e incapaz diante dos mecanismos excludentes da escola, um outro grupo, oriundo de contextos mais favoráveis economicamente sente-se estimulado e desafiado pelas escolas que não se

constituem como espaços distantes da cultura produzida pelas suas famílias. Nesse sentido, a escola seria uma instituição que dialoga com o contexto social e trajetórias dos estudantes, contribuindo para a linearidade da formação de um grupo privilegiado economicamente.

Crahay (2013, p. 12) discute que a escola não tem escapado “dessa finalidade (de utilidade) social; mais do que nunca, essa finalidade está imposta à escola. Ela assegura uma função de especialização e de distribuição das posições sociais”. Pois, enquanto um grupo não se reconhece nos espaços escolares, não vê sua cultura respeitada e valorizada e passa por mecanismos (não muito) sutis de opressão; um outro grupo recebe todo estímulo dos espaços escolares, que colaboram com a linearidade de suas trajetórias. Estes últimos encontram a sua cultura representada nos espaços escolares. Sua origem é valorizada pelos atores escolares, que já construíram expectativas positivas e promissoras em relação aos seus estudantes que, inevitavelmente, avançarão para o ensino superior e seguirão em seus percursos profissionais.

É o que Dubet (2004) discute a partir do questionamento sobre o perfil de uma escola justa sob a perspectiva daqueles que são excluídos e estão invisibilizados em muito contextos educativos. As escolas se propõem a organizar um trabalho pedagógico cuidando da oferta dos conhecimentos elencados no currículo de forma a favorecer as aprendizagens de todos os grupos. O que, de certa forma, não se efetiva na prática. Os saberes construídos socio historicamente pelas escolas dialogam muito mais com as elites do que com os grupos tradicionalmente marginalizados. Ainda numa perspectiva de justiça social, trazemos Rawls (2008) que aponta para a necessidade de cooperação social para possamos conviver em sociedade. Ele busca ponderar os conceitos de liberdade e igualdade num exercício de elaboração da concepção de justiça social. Compreendendo as limitações desse processo a partir da liberdade que pode impactar a igualdade dos indivíduos.

Dessarte, a forma como as “instituições sociais distribuem os direitos e deveres fundamentais e determinam a divisão das vantagens decorrentes da cooperação social” (RAWLS, 2008, p. 8) vai contribuir para a compreensão de justiça social. Sob a perspectiva de Rawls (2008), cada pessoa possui uma inviolabilidade fundada na justiça que nem o bem-estar de toda uma sociedade pode desconsiderar. Para que a

cooperação social seja vantajosa para todos os indivíduos, observa a sociedade como um empreendimento em que um sistema é criado para trazer benefícios a todos os integrantes, mas que pode trazer os seguintes desafios: diversos interesses podem surgir, e, com ele, os conflitos; um questionamento acerca do tipo e/ou qualidade da cooperação; a exigência de uma parcela maior de benefícios, resultante do nível de cooperação; a definição das vantagens surgidas a partir nos mecanismos de cooperação.

Por isso, “o que é justo e injusto está sempre em discussão” (RAWLS, 2008, p. 6). Entretanto, algumas desigualdades que surgem a partir dessa estrutura só podem ser consideradas justas “se resultarem em vantagens recompensadoras para todos e, em especial, para os menos favorecidos da sociedade” (RAWLS, 2008, p. 18).

Esses princípios excluem a justificativa de instituições com base na argumentação de que as privações de alguns são compensadas por um bem maior agregado. Pode ser conveniente, mas não é justo que alguns tenham menos para que outros possam prosperar (RAWLS, 2008, p. 18)

O autor (2018) pensa, portanto, a justiça social como possibilidade de equidade (RAWLS, 2008, p. 21) e como uma “estrutura orientadora criada para concentrar nossas sensibilidades morais e expor questões mais limitadas e tratáveis ao julgamento de nossas capacidades intuitivas” (RAWLS, 2008, p. 63). Em que os indivíduos de uma sociedade aceitam “adaptar as concepções de seu próprio bem àquilo que os princípios de justiça exigem” (RAWLS, 2008, p. 21), descobrindo que não gostam de “ver outros em situação de liberdade menor, pois compreendem que não têm direito a essa satisfação” (RAWLS, 2008, p. 37), conseqüentemente não sentem prazer, nem acham adequado observar os indivíduos experienciando privações. O autor não discute especificamente sobre educação, entretanto, o acesso ao conhecimento faz parte de uma proposta equitativa voltada para uma justiça social.

Embora a ideia de justiça esteja comumente vinculada à de igualdade, verifica-se que em alguns momentos uma tomada de providências com o objetivo de favorecer a igualdade pode ser muito injusta. Retomamos, portanto, os estudos de Scalon e Salata (2016, p. 182) para exemplificar o que seria uma “desigualdade justa e uma igualdade injusta”. Os autores, discutem, por exemplo, que “tratar com igualdade agentes que apresentam condições tão díspares e desvantajosas seria uma injustiça”.

Nesse sentido, algumas políticas são demandadas e criadas como o objetivo de corrigir as desigualdades construídas pela sociedade ao longo do tempo, por meio da promoção de “condições desiguais no processo ou no resultado”.

Compreendendo educação como um direito de todos (TEIXEIRA, 2009), a sociedade contemporânea busca, em alguma medida, organizar estratégias para que os sujeitos saiam de um contexto de privações sociais e educacionais. E que, de certa forma, as múltiplas desigualdades (DUBET, 2003) sejam minimizadas. A escola pública “é por excelência a escola da comunidade, a escola mais sensível a todas as necessidades dos grupos sociais e mais capaz de cooperar para a coesão e a integração da comunidade como um todo” (TEIXEIRA, 2009, p.53), favorecendo a cooperação dos indivíduos de uma sociedade que busca a consecução de justiça social, oferecendo mais oportunidades educativas e formativas para aqueles que têm menos. Nessa perspectiva, torna-se viável a organização de políticas públicas voltadas para o enfrentamento às desigualdades e à exclusão social por meio de movimentos que favoreçam a equidade e a compensação educativa.

Rawls (2008, p. 27) entende a teoria social como “uma teoria de sentimentos morais (para evocar uma denominação do século XVIII) que define os princípios que regem nossas capacidades morais ou, mais especificamente, nosso senso de justiça”. A teoria permite que possamos compreender como a sociedade pode se organizar para distribuir de forma equitativa bens materiais e simbólicos de forma que o bem-estar prevaleça para todos por meio de um sistema de cooperação.

Entendemos, como Teixeira (2009, p. 53), que “a sociedade é mais ampla que o Estado” e que antes da ação própria e articulada do Estado, a sociedade já estabeleceu os seus contratos. Portanto, a própria concepção de justiça social pode apresentar várias concepções. Entretanto, neste trabalho, assumimos a concepção de uma justiça social que emerge da sociedade e para a sociedade. Assim, surgem as políticas públicas voltadas para as demandas sociais, pois o Estado, por si só, não cria (ou não deveria criar) políticas que não se alinharem à problemas sociais que precisam ser mediados, minimizados e resolvidos nos moldes da cooperação discutida por Rawls (2008), uma vez que algumas políticas são elaboradas de forma intersetorial de modo a cumprir com a entrega dos bens e serviços aos destinatários das políticas.

Frequentemente, as escolas são inseridas em muitas políticas intersetoriais. São consideradas “organizações locais” que possuem “o máximo de proximidade” com a comunidade escolar e outras instituições locais, o que, de certa forma as torna “representativas do meio local” (TEIXEIRA, 2009). O que favorece a chegada da política pública social e educacional aos sujeitos que demandam por elas.

A escola pública é, por excelência a escola da comunidade, a escola mais sensível a todas as necessidades dos grupos sociais e mais capaz de cooperar para a coesão e a integração da comunidade como um todo. As suas relações com a família não são algo de acidental, mas relações intrínsecas, pois são, mais do que tudo, suas representantes em tudo o que elas tenham de comum e mais essencial. A escola pública é o instrumento da integração e da coesão da “grande sociedade”, e se deve fazer o meio de transformá-la na “grande comunidade”. O Estado democrático não é, apenas, o Estado que promove e difunde, mas o Estado que dela depende como condição *sine qua non* do que próprio funcionamento e de sua perpetuação. (TEIXEIRA, 2009, p. 53)

É notório que no chão das escolas, muitas políticas públicas são implementadas e ressignificadas. Entretanto, em que medida, isso contribui para a redução das desigualdades? Segundo Crahay (2013), algumas estratégias educacionais podem contribuir para a redução das desigualdades e para uma distribuição mais justa do conhecimento. Entretanto, Crahay (2013) e Dubet (2003) sinalizam que essa mesma escola pode, por meio de suas práticas educacionais, reproduzir as desigualdades e distribuir papéis sociais, sugerindo que, nem sempre estas práticas configuram, de fato, mecanismos que favoreçam a equidade. Nesse caso, o direito à educação, que se configura como possibilidade de distribuição igualitária do conhecimento, não se efetiva de fato (TEIXEIRA, 2009).

A partir do exposto, encontramos, em Crahay (2013, p. 11), uma discussão sobre justiça para compreendermos a concepção de uma escola justa. O autor discorre sobre como a escola contribui para a “distribuição de papéis e posições sociais”. Fazendo com que “sejam adquiridas qualificações escolares que apresentam uma determinada utilidade social, a escola participa da distribuição de empregos, de posições e de status sociais” (CRAHAY, 2013, p. 12). Entretanto, infere que há a necessidade de se fazer um “debate ético” sobre o que as sociedades entendem sobre

justiça social. Sistematizando os achados em sua teoria, identificamos três princípios de justiça:

Quadro 1 – Princípios de Justiça Social

Princípios de justiça		
Justiça igualitária	Justiça meritocrática	Justiça corretiva
Sugere que todos os cidadãos tenham a mesma segurança, que todos os pacientes tenham a mesma qualidade de atendimento em saúde e que todas as crianças tenham a mesma qualidade de ensino.	Convém que, na sociedade, cada um seja recompensado ou valorizado de acordo com seus méritos próprios parece legítimo atribuir um salário mais alto aos indivíduos mais competentes e/ou que trabalhem mais. Na escola, consideraremos justo atribuir notas mais altas aos alunos que alcançarem um melhor desempenho.	Acha-se justo que o Estado socorra os mais desfavorecidos e, de maneira mais geral, se esforce para promover a máxima igualdade para todos, recorrendo eventualmente a procedimentos corretivos voltados para os mais fracos. Quanto à escola, caberia a ela lutar contra o peso das desigualdades de origem social, levando todos os indivíduos a adquirir os aprendizados fundamentais. Essa concepção pedagógica nos leva a considerar justo que se dê mais atenção àqueles que enfrentam as dificuldades mais significativas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de CRAHAY (2013).

As sociedades, por sua vez, costumam se estruturar, elaborar as estratégias pedagógicas e implementar políticas públicas sociais e educacionais alinhadas a essas concepções de justiça. Em se tratando dos sistemas educativos, as escolas costumam se organizar em torno de um “debate ético” que leva a “três concepções de igualdade na pedagogia: igualdade de tratamento, igualdade de oportunidades e igualdade de resultados, ou melhor, de aquisição” (CRAHAY, 2013, p. 13).

A igualdade de tratamento corresponde ao ideal de justiça igualitária; a igualdade de oportunidades a da justiça distributiva (meritocrática) e a igualdade de aquisição ao da justiça corretiva. Assim, a igualdade de tratamento é respeitada quando todos os alunos recebem a mesma qualidade e os mesmos conteúdos de ensino. A igualdade de

oportunidades será satisfeita se as oportunidades educacionais mais ricas forem oferecidas àqueles que são realmente os mais merecedores, o que pressupõe uma identificação objetiva dos talentos e dos méritos. Por fim, os que sonham com a igualdade de aquisição consideram que é legítimo dar mais aos mais desfavorecidos. (CRAHAY, 2013, p. 13)

Teixeira (2009, p. 61) compreende que a “igualdade de oportunidades manifesta-se pelo direito à educação e pela continuidade do sistema de educação, organizado de forma a que todos, em igualdade de condições, possam dele participar e nele continuar até os níveis mais altos”, compreendendo que “um degrau abre sempre acesso ao degrau superior até a universidade”. Assim, cabe à escola identificar dificuldades e potencialidades nos estudantes e dar-lhes a oportunidade de avançar em sua formação, buscando eliminar “obstáculos geográficos, financeiros, institucionais, culturais e psicológicos que poderiam impedir” seu acesso a níveis mais altos de formação. Minimizando, por exemplo, os “obstáculos relacionados à origem social” (CRAHAY, 2013, p. 14).

A literatura aponta a necessidade de superar o desafio das desigualdades (BERNADO, 2016) e encontra, na educação, uma possibilidade de consecução desse objetivo. Entretanto, algumas propostas relacionadas à igualdade de oportunidade e igualdade de tratamento não estão alinhadas a este objetivo. Pelo contrário, vão de encontro a ele, pois quando a instituição trata os indivíduos igualmente, considerando os mesmos direitos e deveres, corre o risco de oferecer um bem simbólico, ignorando as desigualdades de acesso pretéritas àqueles bens. Assim, a escola que não repensa os seus métodos em relação aos mais desfavorecidos pode contribuir para acentuar as desigualdades já existentes.

Parece-nos que a justiça corretiva é a que mais se alinha à justiça como equidade do ponto de vista ético, uma vez que as políticas públicas voltadas para os contextos mais empobrecidos da população deveriam se organizar para, de fato, oferecer mais oportunidades a quem tem menos. Priorizando o atendimento a determinados grupos mais vulneráveis socialmente.

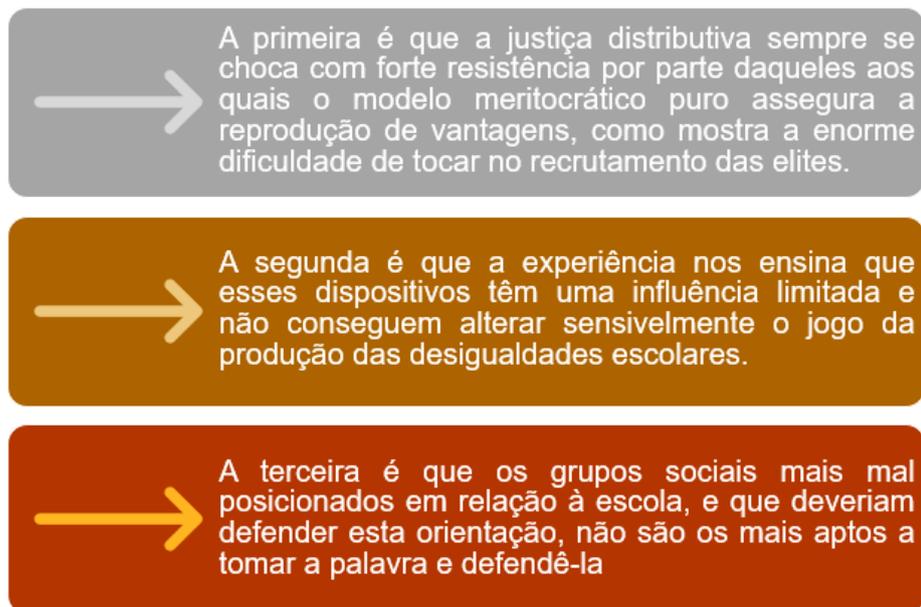
No bojo das políticas educacionais, é interessante que os atores que elaboram e implementam as políticas estejam atentos ao tratamento das diferenças. Que consigamos atuar sob a perspectiva de uma justiça corretiva que se propõe a

favorecer o princípio de uma igualdade de conhecimento/resultados, pois, talvez assim, possamos alcançar a equidade educacional. Compreendendo que os “alunos das classes populares continuam a experimentar grandes dificuldades escolares, terminando por sair da escola sem nenhuma qualificação” (DUBET, 2003 p. 115), devido a estratégias equivocadas que excluem e acentuam as desigualdades sociais e educacionais.

É necessário, portanto, pensar em propostas educativas fundamentadas numa justiça que distribuirá o conhecimento, observando o princípio da discriminação positiva. Sob esse viés, os sistemas educativos tentam identificar as desigualdades e compensá-las, com algumas estratégias interessantes, exceto aquelas voltadas para a aglomeração de dificuldades, em que as escolas organizam turmas inteiramente compostas por estudantes de baixo rendimento e/ou em defasagem série-idade.

Dubet (2004), no entanto, aponta para algumas dificuldades nesses percursos conforme o esquema a seguir:

Figura 14 – Justiça Distributiva



Fonte: Elaborado pela autora a partir de DUBET (2004).

A partir do exposto, o “sucesso para todos é um slogan vazio” (DUBET, 2004, p. 551), uma vez que nem sempre a cooperação social se efetiva. As elites do país

não renunciam a seus privilégios e os mais pobres se encontram invisibilizados pelos processos de exclusão e/ou opressão. Ainda assim, é importante avançar no debate, na formulação e na implementação de “possíveis políticas de combate à desigualdade de distribuição de conhecimento e de resultados educacionais” (BERNADO, 2016, p. 164). Assim, avançamos para a próxima seção, buscando conhecer como são pensadas e elaboradas algumas políticas que pretendem minimizar as desigualdades educacionais e, conseqüentemente, as desigualdades sociais.

2.4 Estratégias para o enfrentamento das desigualdades

No que tange ao enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais alguns países têm se organizado quanto a busca por maior equidade e por mais oportunidades educacionais para quem tem menos acesso e oportunidades de sucesso escolar. Tais propostas tiveram o seu início com os primeiros programas de educação compensatória implementados nos Estados Unidos (MELO, 2016; CAVALIERE, 2014, 2015; ROCHEX, 2011; ROCHEX, 2014).

No Brasil, algumas políticas e programas que também tiveram um viés compensatório. Embora nunca tenha sido utilizada a expressão “política de educação prioritária”, de acordo com Cavaliere (2014), as propostas, que surgiram aqui, se alinham a esta concepção.

Nesse sentido, este breve panorama pode nos mostrar as aproximações e distanciamentos de propostas voltadas para os estímulos educativos necessários para minimizar as lacunas escolares dos estudantes. Como algumas das políticas que vimos estudando, estas também tiveram dificuldades, pontos fortes e fracos. Assim, discutiremos sobre algumas características destas políticas de educação compensatória.

A equipe que elaborou o Relatório Plowden em 1967, que trata do ensino inglês nos anos iniciais, interessou-se pelo programa “Better schooling for educationally deprived students”, implementado nos Estados Unidos, em 1965. Elaborou, em seguida, a política inglesa de discriminação positiva “Educational Priority Areas” em 1968. Alguns anos depois, surgiam as Zonas de Educação Prioritária - ZEP francesas, inspiradas nas políticas de discriminação positivas inglesas (CAVALIERE, 2014).

Algumas políticas norte-americanas iniciaram, na década de 60, um projeto de prevenção voltado para os alunos mais novos, trazendo como objetivo a possibilidade de atuar na educação pré-escolar, buscando corrigir as lacunas oriundas do capital cultural reduzido, da perspectiva escolar, e da situação socioeconômica desfavorável. Estas propostas que pretendiam estimular a aprendizagem dos estudantes que ingressavam nas escolas poderiam reduzir as dificuldades ao longo de suas trajetórias escolares. Dessarte, ocupavam, no planejamento educacional, um lugar de reforço escolar, paralelamente ao que era desenvolvido na educação escolar.

Melo (2016) apresenta este panorama, em seu trabalho, mostrando algumas políticas que inspiraram a constituição dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) em Portugal e a relação com a redução das desigualdades sociais e educacionais, a partir da análise de dois agrupamentos de escolas em Portugal. Rochex (2011; 2014) e Cavaliere (2014) discutem sobre as especificidades do Programa de Educação Prioritária - PEP implementado na França. E sobre as dificuldades de incluir os “esquecidos do progresso social e escolar” (ROCHEX, 2011, p. 872).

Num primeiro momento, Rochex (2011) traz a sua percepção sobre as propostas que foram dinamizadas em contexto europeu. É parte dos principais objetivos que são comuns a estas políticas. Dentre eles: compreender quem são os sujeitos que sofrem com o acirramento das desigualdades sociais e escolares, do ponto de vista de cada país que organiza sua política de Educação Prioritária, seja a partir da análise do contexto socioeconômico ou após a identificação de grupos chamados de minorias, com diferenças culturais, linguísticas ou por meio da associação de ambos os critérios.

O segundo objetivo que fundamenta as PEP está associado aos espaços ocupados por estas populações. O território, neste caso, com poucos recursos, equipamentos públicos, instituições e projetos que potencializem uma estrutura urbana favorável à vida e, conseqüentemente ao aprendizado, traria impactos na formação do capital cultural esperado pelas escolas daquele grupo. Nesse sentido o autor destaca que as PEP estão ligadas às políticas de renovação urbana. Ou deveriam estar.

Por fim, um terceiro objetivo que nortearia estas políticas de resgate educacional está focado nos espaços escolares e não escolares como instituições próprias para lidar com as dificuldades relacionadas às desigualdades cujas PEP pretendem reduzir. Aqui, retomamos uma discussão já iniciada no bloco anterior acerca dos estudos que tentam explicar o fracasso escolar dos estudantes. Os objetivos do Programa de Educação Prioritária apresentados se alinham à discussão que trazemos, uma vez que, ao longo do tempo, pesquisadores e educadores tentaram compreender o fracasso escolar por meio destes três vieses: a contribuição do meio familiar e o contexto socioeconômico; a influência do território e a eficácia da escola.

Embora os objetivos que estruturam as PEP configurem uma preocupação legítima com os problemas relacionados à exclusão, pobreza, desigualdades sociais e educacionais, algumas críticas são tecidas ao longo da elaboração, implementação e surgimento de alguns resultados. Algumas delas estão associadas a questões relativas ao funcionamento das escolas e à cultura dos territórios. Alguns críticos destacam que, por vezes, os elaboradores das políticas atribuem à condição socioeconômica das famílias, à cultura e ao território em que habitam, uma inabilidade em lidar com o universo escolar formado por um código específico com o qual as camadas mais empobrecidas não conseguem dialogar. Culpabilizando esta população e a cultura produzida por ela nestes territórios pelo fracasso escolar.

Outrossim, aqueles que pensam sobre as melhores soluções para este panorama de desigualdades, minimizam os processos culturais produzidos por estas populações em seus territórios. Questionamo-nos, portanto, em que medida os elaboradores das políticas culpabilizam os estudantes por sua pobreza, cultura e estrutura comunitária que não dialogam com os mecanismos engessados, padronizados, opressores e com as estruturas hegemônicas da escola, que, por sua vez, não se articulam com os saberes e cultura construídos pelos sujeitos atendidos por ela.

Os críticos das políticas de educação prioritária/compensatória enfatizam que estas medidas desconsideram as desigualdades fomentadas pela própria escola e a possibilidade de favorecer o empoderamento dos territórios e das culturas construídas socio historicamente ao longo do tempo e trajetórias desses sujeitos. Indicando a

importância de se olhar para os elementos favoráveis do território e das histórias dos povos que nele habitam e não, exclusivamente, para as deficiências, do ponto de vista dos agentes que elaboram e implementam as políticas.

Rochex (2011, p. 874) traz ainda uma análise acerca de igualdade, desigualdade e equidade, enfatizando que, embora a noção de “equidade tem a vantagem de ir além de uma concepção formal de igualdade”, pois permite que algumas políticas sejam elaboradas de forma a oferecer mais àqueles que possuem menos; ainda é uma concepção que foca na aquisição de habilidades e competências para a inclusão social das camadas mais empobrecidas sob a perspectiva de uma sociedade que ainda está voltada para a competição. O autor infere que os bens educativos não são apenas bens culturais, mas também são bens posicionais que inserem os sujeitos em uma competição pelos melhores lugares padronizados hegemonicamente pelas sociedades.

Neste bojo, estão inseridas as políticas de discriminação positiva na Europa, como a Zonas de Educação Prioritária - ZEP. Uma medida que surge em 1981, na França, após estudos realizados pela sociologia crítica sobre as desigualdades e o papel da cultura escolar na perpetuação e acirramento destas desigualdades, devido aos “modos de transmissão” e “modos de funcionamento do sistema educativo” (ROCHEX, 2014, p. 104); num contexto em que há um aumento da preocupação com as desigualdades sociais e conflitos existente nos territórios e, portanto, uma focalização destas políticas nestes bairros que se estruturam de forma a impactar nos processos de aprendizagem das escolas localizadas nestes espaços, resultando em fracasso escolar.

Não se trata apenas, para seus promotores, de “dar mais àqueles que tem menos” segundo à forma lapidar à qual é muitas vezes reduzida essa política. Trata-se também de focar os territórios (mais do que as populações), selecionados segundo as características socioeconômicas e escolares (podendo abranger todos os estabelecimentos desses territórios e todas as populações que os frequentam), e de mobilizar a reflexão dos atores e equipes envolvidas. (ROCHEX, 2014, p. 105)

Tal seleção não prioriza especificidades das populações que também levam a desigualdades relacionadas à interseccionalidade, ou seja, à sobreposição de movimentos de opressão que favorecem as desigualdades. Nesse sentido, essas

políticas não levavam em consideração, na implantação inicial, os recortes de gênero, de minorias étnicas, culturais, de imigrantes etc.. Apenas, com o avançar do tempo, essa pauta entrou na agenda da política.

Apesar desse movimento, as Zonas de Educação Prioritária seguem estigmatizadas na sociedade francesa, como se configurassem guetos compostos por uma população vulnerável alvo de opressão e preconceitos, por vezes vista como a causa dos problemas educacionais. Dessarte, em alguns contextos, há a compreensão de que um espaço destinado aos setores desfavorecidos gera uma escola fadada ao insucesso. Uma vez que muitas famílias estruturam estratégias para que seus filhos não sejam matriculados nas escolas julgadas defasadas e perigosas. É uma política mais voltada para “a remediação, mais do que para a prevenção” (ROCHEX, 2014, p. 136) uma vez que seu foco está mais no “colegial (6º. Ao 9º. Ano) do que na escola primária (1º. Ao 5º. Ano)”.

Dentre os critérios utilizados para a escolha de escolas que fariam parte das ZEP, destacamos a observação do percentual de desempregados, os índices de abandono e reprovação no ensino secundário e a presença de um membro não europeu na família. As escolas selecionadas receberiam uma verba adicional, o aumento da carga horária e bônus nos salários dos professores que também teriam incentivos para avançar na carreira (MELO, 2016). Parece-nos que as políticas implementadas em território brasileiro, em alguma medida se aproximam do que vem sendo implementado no mundo, sobretudo aquelas que são destinadas aos estudantes em situação de aprendizagem mais desfavorável.

O autor discute em seus trabalhos que há uma grande dificuldade em se acompanhar dados que mostrem a evolução da política devido a problemas em sua gestão e ainda, em relação a elaboração, coordenação e dinamização das propostas associadas às ZEP. O que se percebe é uma necessidade de exibir a proposta à mídia, aos pais e à opinião pública (ROCHEX, 2014), a despeito de sua efetiva eficácia. A aglutinação de ações dinamizadas nestes espaços escolares pode ser resumida em cinco categorias:

- Ações visando a melhorar a aprendizagem, na maioria das vezes, centradas na leitura-escrita, no domínio da língua e nas atividades de natureza artística e cultural, mas que atribuem pouca importância à matemática e menos ainda à cultura

científica e técnica (enquanto as avaliações mencionadas [...] revelam maiores dificuldades em matemática do que em francês);

- Dispositivos de acompanhamento ou de reforço escolar, de ajuda aos deveres de casa, implementados dentro ou fora da escola;
- Ações, cuja importância vai crescendo, com vista ao controle da violência, das “incivilidades” e do absentismo escolar, à melhoria do “ambiente” escolar e da “socialização” dos alunos, ou ainda, à promoção da “educação para a cidadania”;
- Ações visando à melhoria das relações entre escola e as famílias.
- Com uma importância quantitativamente menor, as ações específicas para a formação dos educadores, as ações voltadas para o uso das tecnologias de informação e de comunicação. (ROCHEX, 2014, p. 126-127)

Não pretendemos trazer um aprofundamento destas políticas, entretanto, os autores nos ajudam a pensar sobre as dificuldades de elaboração e implementação de políticas públicas educacionais, sobretudo no que tange a propostas que pretendem minimizar as desigualdades sociais e educacionais, que é o foco desta investigação. Primeiramente, é importante lembrar que algumas políticas servem de inspiração para outras propostas, como é possível verificar em nosso trabalho. Além disso, políticas como as Zonas de Educação Prioritária inspiraram a criação de políticas educacionais em território brasileiro, como o Programa Especial de Educação (PEE). Assim, é relevante conhecer as discussões acerca das propostas implementadas em outros contextos.

Rochex (2011, 2014) nos permite conhecer, por meio de seus trabalhos, as discussões sobre as ZEP, seus avanços e dificuldades de implementação. A ZEP que se constituiu como uma política local e focalizada (CAVALIERE, 2014) traz inicialmente uma preocupação com a redução das desigualdades educacionais a partir de um olhar lançado para o território, entretanto, não precisa em seu bojo medidas institucionais ações que norteiem prescritivamente todas as escolas. Rochex (2014, p. 135) sinaliza uma “fraqueza de orientações quanto ao conteúdo, à natureza e as modalidades de projeto, às transformações esperadas” que partem dos professores e outros agentes responsáveis pelas ações dentro das ZEP. E a falta de pesquisa científica “pouco solicitada” pelos governos, prejudicando assim a

possibilidade de reflexão dos profissionais sobre a política, sobre suas práticas e sobre o efeito da escola nas dificuldades de aprendizagem.

A partir do exposto, os autores sugerem que a ZEP se apresenta mais como uma política de gerenciamento das desigualdades, mediação dos conflitos e favorecimento dos alunos que obtém bons resultados do que efetivamente uma política que possibilita a superação das dificuldades e transformação social. As escolas que se enquadram nesta política seguem com o perfil de escolas da periferia que “mantém as lógicas de dominação e segregação ali concentradas e exacerbadas” em alguns momentos. Tais dificuldades podem ser encontradas no âmbito de quaisquer políticas educacionais em diferentes países. E é importante fazer esta reflexão, pois nem sempre as inspirações internacionais são isentas de ajustes e análises necessárias e podem ser “transformadas em plataformas internacionais de soluções” (CAVALIERE, 2014, p. 148) para o fracasso escolar, redução das desigualdades e transformação social.

Inspirada pelas ZEP a criação da política dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) privilegiou a elaboração de propostas e projetos educacionais que atendessem aos estudantes em processo de fracasso escolar e oriundos de territórios mais vulneráveis. Nesse sentido, a proposta de um “território educativo” (PAGEL, 2020, p. 73), que atravessava a política ZEP e que inspirou algumas “políticas especiais” (CAVALIERE, 2014, p. 148) no Brasil, encontra eco na organização dos TEIP

Com o objetivo de combater o insucesso escolar por meio da redução dos índices de abandono e reprovação, antes dos TEIP foram criadas medidas precursoras desta política, o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) em 1987 e as escolas de intervenção prioritária em 1988. Mostrando uma preocupação antiga do governo com as dificuldades de aprendizagem, os resultados satisfatórios no âmbito da educação portuguesa.

As desigualdades educacionais estão presentes em vários países e os governos, de acordo com as características e trajetórias da população e dos territórios, costumam organizar políticas mais ou menos eficazes para superar ou gerenciar estas desigualdades. O PIPSE trazia as seguintes ações:

a) o reforço dos cuidados de alimentação; b) a prestação dos cuidados de saúde, prevenção e diagnóstico; c) o alargamento da cobertura de educação pré-escolar; d) o fortalecimento da educação especial; e) o apoio a famílias carenciadas; f) o estabelecimento do sistema de transporte determinado por reajustamento da rede de escolas com reduzido número de alunos; g) o fornecimento de materiais escolares; h) o apoio pedagógico e i) a iniciação profissional ou pré-profissionalizante. (MACHADO et al, 2013, p. 156)

Machado e colegas (2013, p. 156) discutem que esta medida teve poucos resultados mensuráveis, mas mostra a existência de problemas, no território português, que mereceram especial atenção do governo e a necessidade de se traçar estratégias voltadas para uma busca “sistemática, racionalizada e operativa das medidas de acção política, administrativa, pedagógica e social”, diante da gravidade dos problemas elencados nestas ações que visam combatê-los.

Nesse programa, havia um limite de 20 alunos por professor e a preocupação com a oferta de apoio educativo diferenciado aos alunos com muita dificuldade e aos alunos com deficiência. De fato, é um movimento que se constitui um avanço no que tange à educação especial inclusiva que hoje estudamos com relativa frequência no território brasileiro.

Retomando as percepções de Cavaliere (2014), identificamos, também, nessa política, a preocupação com os territórios educativos. Identificada a fragmentação e compartimentação institucional de muitas escolas, surge a necessidade de se pensar em políticas de discriminação positiva que abranjam um território e favoreçam o diálogo entre as escolas e, conseqüentemente, o funcionamento em rede destas instituições. Visando à diminuição destes distanciamentos, o Despacho nº. 147 Despacho n.º 147-B/ME/96 que institui a proposta dos TEIP, traz em seu bojo ajustes necessários à redução da centralidade administrativa e pedagógica das instituições sob a perspectiva de uma escola como organização. O agrupamento de escolas, consolidado pelo Despacho Normativo nº. 27/97, permite o fortalecimento da concepção de território educativo e a interação entre escolas de educação pré-escolar e do Ensino Básico. Cada escola é compreendida como uma unidade que compõe uma organização em que as escolas estão associadas e reunidas sob uma mesma gestão administrativa e pedagógica, que busca fomentar projetos comuns voltados para o território em que estão localizadas as escolas de um mesmo agrupamento.

Em vez de investir na produção e distribuição de bens materiais, nos moldes dos países europeus, passou a investir nos bens simbólicos que reduziriam o atraso no ensino e a redução das altas taxas de analfabetismo. Romão (2019) além de discorrer sobre estas questões históricas, traz alguns resultados que se alinham à discussão proposta por Lima e Torres (2020), uma vez que identifica na legislação educacional portuguesa uma preocupação em organizar o trabalho pedagógico e administrativo no âmbito escolar de modo a favorecer as aprendizagens, minimizar as desigualdades educacionais e sociais presentes no território.

Romão (2019) discute como a interação entre as desigualdades escolares e sociais tornou-se foco das reformas educacionais em Portugal e, ainda, se o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), como política voltada para o enfrentamento destas dificuldades, conseguiu cumprir com os objetivos trazidos na elaboração de sua agenda. O autor contribui com esta discussão ao inferir que o programa trouxe impactos positivos no que tange à redução das desigualdades. No entanto, a reprodução das desigualdades, ainda é uma realidade (ROMÃO, 2019).

Como ponto de partida, percebemos as novas lógicas sociais e gramáticas escolares necessárias a reconfiguração social que se descortina diante de nossos olhos. Outros grupos, antes invisibilizados, emergem, novas relações entre grupos sociais distintos passam a fazer parte de um cotidiano novo, carregado dos elementos necessários para se sobreviver a uma pandemia, por exemplo. As tecnologias parecem que ocuparão um lugar de destaque na mediação dessas novas relações sociais e na construção de saberes que contribuam para uma formação mais completa que não só atenda às exigências acadêmicas, como também nos torne uma humanidade melhor.

Várias partes do mundo vêm buscando soluções pedagógicas para demandas sociais e, assim favorecer a redução das desigualdades como mostra o 10º. dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda de 2030, organizada pela Organização das Nações Unidas que, por sua vez pretende contribuir para a erradicação da pobreza e promover o desenvolvimento econômico, social e ambiental, até o ano 2030, em escala global.

Nesse sentido, Cavaliere (2014; 2015) destaca que, também no Brasil, surgiram algumas propostas especiais com o viés de políticas educacionais de

discriminação positiva. O “Brasil apenas iniciava a transição da ditadura para a democracia” (CAVALIERE, 2014, p. 151), quando o programa do Centro Integrado de Educação Pública - Cieps surgiu na década de 80. O primeiro Ciep foi inaugurado em 1985, no estado do Rio de Janeiro. E para que o programa fosse estruturado adequadamente, um grupo de professores compôs uma equipe técnica que foi conhecer os programas educacionais franceses. As ZEP serviram de inspiração para a política que seria elaborada em nosso território e, como primeira providência, organizou-se a distribuição das escolas em regiões mais empobrecidas, onde houvesse vulnerabilidade social.

Durante a vigência do programa, 500 escolas de horário integral foram construídas no estado. O currículo foi fortalecido, criou-se o estudo dirigido, os pais sociais, um espaço para assistência à saúde, materiais didáticos próprios, a animação cultural, a vídeo-educação e a exigência de professores mais ativos que contavam com constante formação e treinamento. Assim como as ZEP, o Programa Especial de Educação (PEE) também apresentou uma perspectiva mais compensatória, visando distribuir o conhecimento de forma mais equitativa e, de certa forma, contribuir para a justiça social distributiva. Por muito tempo, o programa persistiu com este viés social, mas, como a descontinuidade de políticas é frequente, em nosso território, o programa terminou na década de 90, com as mudanças de governo e com um discurso de que a escola era cara demais para os mais pobres.

Segundo Maurício (2006), o PEE teve algumas críticas. A autora infere que o populismo era uma delas, sinalizando que a pressa na construção das escolas para que estivessem prontas antes das eleições gerou alguns problemas na estrutura. Outra crítica era o custo, uma vez que se questionava a razão da construção de mais escolas de horário integral se o acesso à educação básica e uma educação de qualidade parcial ainda não estavam universalizados. Criticavam também a inviabilidade de se construir escolas de horário integral em todo o estado. Uma quarta crítica discorria sobre a possibilidade de a escola ser um espaço mais para a socialização do que para a aprendizagem. Algumas dessas críticas foram desconstruídas por outros estudos, segundo a autora, que mostraram que os alunos do Ciep aprendiam e apresentaram a relevância de se ter essa estrutura de escola em nosso território.

A criação dos Cieps não sofreu influência apenas das escolas francesas. Um projeto experimental implementado no antigo ciclo primário, em 5 escolas no Rio de Janeiro, surgiu na década de 50, coordenado por Anísio Teixeira presidente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Esta experiência, os estudos de Anísio com quem Darcy Ribeiro, idealizador dos Cieps, atuou por muito tempo; e, ainda, a experiência dos Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador/BA, trouxeram grandes contribuições para a elaboração da política pública educacional que instituiu os Cieps no estado do Rio de Janeiro. Em maio de 1985 o primeiro Ciep foi inaugurado e, em 1994, atingiu-se a meta de 500 Cieps construídos.

Segundo Cavaliere (2014), o Programa Mais Educação (PME), criado em 2007 pela União, envolvendo uma proposta intersetorial; e o Programa Escolas do Amanhã, criado em 2009, no município do Rio de Janeiro, apresentam propostas que se alinham a uma política educacional de discriminação positiva (CAVALIERE, 2015). Mais uma vez, surge a discussão acerca da universalização ou focalização das políticas públicas voltadas para a redução das desigualdades.

Em nosso território, encontramos “regulamentações de caráter universalista como a antecipação da obrigatoriedade escolar para 4 anos de idade e exigência de formação superior para todos os professores de todos os níveis de ensino” (CAVALIERE, 2015, p. 96); e políticas focalizadas que costumam ser descontinuadas de acordo com a troca de governos. Algumas políticas de educação em tempo integral têm esse caráter focalizado uma vez que, nem sempre, são destinadas a todos os sujeitos e contextos de um território. O PME era destinado a um perfil de estudantes e a um grupo de escolas. E as características desses perfis estavam associadas à insucesso escolar, distorção série-idade, Ideb baixo etc.

Já o Programa Escolas do Amanhã (PEA) foi estruturado a partir de dados demográficos, contexto socioeconômico, resultados da Prova Brasil, taxas de evasão e de acordo com a localização da escola (área de risco). A proposta de tempo integral era implementada, inicialmente, nesses contextos e para alguns alunos. Configura uma política cuja focalização estava no território e nos indivíduos (CAVALIERE, 2015).

O PEA, estruturado a partir de uma organização intersetorial que envolveu as áreas de Assistência Social, Saúde, Esporte, Arte e Cultura, foi implementado em áreas conflagradas trazendo, no bojo de sua proposta, a preocupação com a violência

no território e com a população mais vulnerável. O documento Cadernos de Políticas Públicas aborda a preocupação com os contextos de pobreza e violência, destacando a intencionalidade em favorecer a redução das desigualdades sociais por meio das escolas e do avanço da aprendizagem dos estudantes.

Estabelecendo uma possível relação entre a redução das desigualdades educacionais e as desigualdades sociais, o programa apostou em oficinas culturais e pedagógicas com o objetivo de tornar o contraturno escolar mais atraente e favorecer a redução da evasão e o aumento do Ideb. A partir de sua criação, em 2009, 155 escolas receberam o programa e toda experiência de tempo integral vivenciada no município e observada em outros territórios e tempos contribuiu para o surgimento do marco legal que instituiu o Programa Turno Único no município do Rio de Janeiro, em 2010 e, logo em seguida, o Ginásio Experimental Carioca implementado em 2011 pela Secretaria Municipal de Educação.

Em 2019, o Programa Turno Único estava implementado em 236 escolas do município, configurando um aumento da oferta do tempo integral no território, alinhada à meta 6 do Plano Nacional de Educação que estabelece um progressivo aumento da oferta do Tempo Integral para os estudantes. Embora, em território nacional, tal avanço só seja percebido em relação ao Ensino Médio, de 2015 a 2019, conforme informações obtidas por meio do Censo escolar de 2019 ²¹.

As políticas públicas educacionais implementadas no território brasileiro voltarão à baila no próximo capítulo. São políticas que, embora não assumam esta nomenclatura, apresentam um viés “compensatório” buscando implementar a “discriminação positiva”, com a dinamização de suas propostas. Tecemos ao longo deste capítulo impressões acerca dos estudos sobre desigualdades sociais e educacionais, compreendendo que são desigualdades que se entrelaçam e se potencializam. Os estudos demonstram que fatores socioeconômicos interferem na aprendizagem e fatores educacionais podem transformar contextos sociais, vimo-nos diante da imbricação destas desigualdades que, por sua vez nos direcionam a um viés interseccional e multifacetado.

²¹ FONTE:

Disponível em http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-no-tempo-integral-aumentam-no-ensino-medio/21206

No fio de políticas que teceremos a seguir, encontramos indícios de que a preocupação com os mais pobres esteve presente em todas elas. Direcionados por essa preocupação, registrada em documentos, pesquisas e legislações, identificamos alguns alinhamentos na fala dos gestores, que traremos, nesta investigação, na seção que abordará a análise dos resultados: o capítulo 5. Avançamos, portanto, para o próximo capítulo, buscando discutir sobre o tema que nos move enquanto pesquisadoras no Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral – Neephi/Unirio e no Grupo de Pesquisas, Políticas Gestão e Financiamento em Educação – Pogefe/Unirio.

3 LEVEI MUITO TEMPO PARA COMPREENDER DE ONDE VIERA: algumas experiências de ampliação do tempo que dialogam com a redução das desigualdades

Educação Integral e(m) Tempo Integral é a temática que inspira as investigações e reflexões do Núcleo de Estudos - Tempos Espaços e Educação Integral – Neephi²², que, há 26 anos, estuda e traz contribuições ao cenário educacional, analisando políticas que emergiram no país e no contexto internacional, suas encenações no contexto da prática e a continuidade e descontinuidade delas. A produção intelectual de pesquisadores do Neephi e do Pogefe²³, aborda a Educação Integral como concepção de Educação, preocupada com a formação mais completa, e Tempo Integral como o período de contato com atividades formativas em espaços

²² O NEEPHI / UNIRIO - Núcleo de Estudos-Escola Pública de Horário Integral, hoje Núcleo de Estudos-Tempos, Espaços e Educação Integral – surgiu em 1995, quando foi apresentado o projeto de sua criação aos Colegiados do Departamento de Didática; da Escola de Educação e do CCH da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO). Em 1995, iniciaram-se as atividades de extensão no município de Vassouras – RJ, mais precisamente no CIEP Pe. Salésio Smidt, com o Curso de Extensão Escola pública de horário integral: aspectos teórico-metodológicos, oferecido a seus corpos docente e gestor. Este Curso voltou a ser oferecido em 1996, desta vez aos CAICs dos municípios de Castro, Telêmaco Borba e Ponta Grossa, no estado do Paraná, a partir de convite da UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Nos primeiros anos de implantação, as atividades de pesquisa enfatizaram a leitura e organização de dados bibliográficos acerca dos objetos de estudo do Núcleo – Educação integral e Tempo integral. No ano 2000, iniciamos a pesquisa Análise situacional das escolas públicas de horário integral do estado do Rio de Janeiro, concluída em 2005, após três fases de trabalho investigativo e, também, o estudo denominado Escolas Públicas de Tempo Integral: análise de uma experiência escolar, financiado pela FAPERJ. Quanto às atividades de ensino, a reformulação curricular do Curso de Pedagogia da UNIRIO oportunizou a criação de uma disciplina optativa, denominada Educação fundamental em tempo integral. Desde agosto de 2003, após a aprovação do Mestrado em Educação da UNIRIO, vimos desenvolvendo as temáticas da Educação integral e do Tempo integral nesse Programa de Pós-Graduação.

FONTES: <http://www2.Unirio.br/Unirio/cchs/ppgedu/neephi/historico/um-pouco-de-historia>.

²³ Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão e Financiamento em Educação – POGEFE/UNIRIO.

Este grupo de pesquisa, liderado pelas professoras Elisângela da Silva Bernardo e Ana Cristina Prado de Oliveira, congrega pesquisadores, colaboradores e estudantes que atuam na Escola de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional e do Doutorado em Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, em diferentes frentes de pesquisa no campo das políticas e da gestão da educação. Reúne pesquisadores (mestres e doutores), assistentes de pesquisa (graduados e especialistas) e auxiliares de pesquisa (estudantes de graduação), de instituições de educação superior e de educação básica, públicas e privadas, do Rio de Janeiro e de Coimbra. Os trabalhos desenvolvidos e em desenvolvimento pelo grupo recaem sobre as questões particularmente referentes à: programas e práticas de gestão escolar e de educação em tempo integral; gestão democrática; políticas de avaliação da educação básica; entre outras.

FONTES: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/294124>

escolares e/ou não escolares, num período mínimo de 7 horas ou mais, segundo a legislação. Acompanhamos o surgimento, o desenvolvimento de políticas públicas em educação e a descontinuidade de algumas delas. E, neste estudo, partimos dos desafios da gestão destas políticas no que tange às desigualdades educacionais e sociais, observando as inferências que Cavaliere (2007) faz, em seus estudos, sobre as quatro visões que o tempo integral assume nas sociedades, a saber: assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial.

Iniciamos o trabalho entendendo que duas destas visões (autoritária e assistencialista) estão presentes em boa parte das políticas voltadas para o tempo integral. Nesta perspectiva, acompanharemos algumas características de políticas que foram implementadas em território nacional, que podem dar indícios, da preocupação em associar estas políticas ao movimento de redução das desigualdades educacionais e sociais.

A meta 6 do PNE sinaliza que, até 2024, pretende-se oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo a princípio, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica. Segundo informações do Observatório do PNE²⁴, em 2017, 15,3% das escolas da rede pública ofereceram o tempo integral. Em 2020, esse número sobe para 29,5 % de escolas, contemplando 12,9% dos alunos. Neste sentido, no que tange ao tempo integral, algumas questões precisam ser trazidas e analisadas, à luz das legislações, teorias, ordenamentos normativos e documentos, tendo em vista a necessidade de se entender o avanço desses números e como a gestão providencia a consecução do tempo integral, bem como, se estas políticas contemplam atividades que favoreçam a Educação Integral, para os estudantes de contextos mais vulneráveis e sob quais condições.

Neste capítulo, trazemos, portanto, algumas políticas que se alinham à busca por equidade educacional e redução das desigualdades. Algumas dessas experiências foram inspiradas em políticas compensatórias desenhadas em contexto internacional²⁵, desdobrando-se em outras experiências de tempo integral presentes em nosso território. Assim, foi possível acompanhar a evolução dessa busca até

²⁴ Observatório do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>

²⁵ Como as ZEPs, estudadas no capítulo anterior.

chegarmos no Programa Turno Único, que também surgiu a partir da inspiração em outras políticas apresentadas no presente capítulo.

3.1 Educação Integral e(m) Tempo Integral no Brasil

Ao acessarmos o banco de teses e dissertações da Capes e lançarmos os descritores educação integral, tempo integral e desigualdades encontramos 334.278 resultados. Aprofundamo-nos na pesquisa, selecionamos apenas as teses e chegamos num total de 76.235. Num recorte temporal de 10 anos, encontramos 37,167 trabalhos. Em seguida, escolhemos, para este refinamento, após passarmos pela área de conhecimento e de concentração, que as teses fossem oriundas de um programa em educação. Encontramos 2.705 trabalhos, após esta análise.

Focando nas políticas dinamizadas em nosso território, traremos ao debate os pontos principais de quatro políticas públicas. Três federais: os CIACs/CAICs (BRASIL, 1993), o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007), e o Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016). E uma estadual: o Programa Especial de Educação (RIBEIRO, 1986), no estado do Rio de Janeiro. De todas estas políticas, apenas uma está em vigor em âmbito nacional: o Programa Novo Mais Educação.

Este debate se fundamenta nas compreensões que são tecidas sobre educação integral, conforme destaca Coelho (2014):

Distinguimos uma concepção sócio-histórica de outra, que denominamos de contemporânea, quando estudamos a educação integral. A primeira tem, como base, uma perspectiva de formação humana multidimensional, necessária na construção de uma cidadania mais crítica e emancipadora. Já a segunda traz, em seu bojo, algumas ideias que vem se construindo principalmente ao longo dos séculos XX e XXI, primando por uma visão em que a escola aparece como mais um dos equipamentos educativos, ao lado das cidades “que educam”, da integração com outros ‘serviços’, como os de assistência social, entre outras características. (COELHO, in MAURÍCIO, 2014, p. 187)

Ora, as políticas elencadas vêm se organizando e sendo implementadas de acordo com estas concepções trazidas pelas autoras, uma vez que, em alguns contextos identificamos uma visão mais sócio-histórica e, em outros, uma visão mais contemporânea de educação integral. Em relação a esta última concepção é que costumamos trazer como exemplo, na prática, os contextos não escolares estudados

pela Pedagogia Social, que foca, sobretudo nos espaços não escolares presentes no território que, em parceria com as escolas podem promover o tempo integral/ a ampliação da jornada escolar.

Entendemos a relevância de se acompanhar estas políticas, uma vez que não temos, como nos moldes de Portugal, que faz parte do projeto maior, uma política única voltada para todo o território nacional. E acompanhar o surgimento, a continuidade e descontinuidade de algumas delas pode nos trazer indícios de como a gestão providenciou o acesso a oportunidades educativas neste tempo ampliado.

Ao lançarmos estas políticas no banco de teses da Capes, encontramos os seguintes resultados, a partir de 1980:

Tabela 2 – Pesquisas sobre Políticas de Tempo Integral no Brasil

POLÍTICAS	NÚMERO DE TRABALHOS
Centro Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente - CIAC	2
Centro de Atenção Integral às Crianças - CAIC	24
Programa Especial de Educação - CIEP	63
Programa Mais Educação - PME	365
Programa Novo Mais Educação - PNME	13

Fonte: Site da Capes, 2019.

É importante destacar que este levantamento foi feito da seguinte maneira: para encontrar os trabalhos sobre CIAC, CAIC e CIEP, lançamos as siglas como descritores e obtivemos resultados mais precisos. No caso do PME e do PNME, optamos por lançar, no campo para os descritores, os nomes completos dos programas, entre aspas. Após esta etapa da pesquisa, escolhemos um trabalho que discorre sobre cada política. Identificamos também, em alguns documentos sobre estas experiências de Tempo Integral, uma forte preocupação com as questões sociais, como destacamos no quadro a seguir:

Quadro 2 – O enfrentamento às desigualdades na organização das Políticas Públicas de Tempo Integral

Política Pública Educacional	Questões Sociais
Centro Educacional Carneiro Ribeiro	<p>Recordo-me que a construção deste Centro resultou de ordem de V. Ex.^a, certa vez em que se examinava o problema da chamada infância abandonada. Tive, então, oportunidade de ponderar que, entre nós, quase toda a infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. Pois, com efeito, se tinham pais, não tinham lares em que pudessem ser educados e se, aparentemente, tinham escolas, na realidade não as tinham, pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado. No mínimo, as crianças brasileiras, que logram frequentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E este abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. <u>Para remediar isso, sempre me pareceu que devíamos voltar à escola de tempo integral</u> (TEIXEIRA, 1959, p.80)</p>
Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente	<p>Como resposta aos compromissos assumidos, o governo federal criou, em 14 de maio de 1991, o Projeto Minha Gente, com o objetivo de desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social e dinamizar as políticas sociais básicas de atendimento à criança e ao adolescente. Com estas ações, o governo federal se propôs a reduzir os efeitos negativos da pobreza sobre as crianças e adolescentes que habitam as periferias dos maiores aglomerados urbanos do país. <u>O modelo proposto teve as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local; atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada;</u> e, como característica principal, a implantação de unidades físicas — o Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente — CIAC. Este centro previa o atendimento em creche pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva. (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 6)</p>
Centro de Atenção Integral à Criança	<p>O Ministério da Educação e do Desporto, ao assumir as ações do projeto, introduziu algumas modificações em sua concepção e mudou sua denominação para Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente — Pronaica. O programa continuou adotando o atendimento integral à criança como forma alternativa para o desenvolvimento dessa população. [...] A ênfase conferida pelo MEC à pedagogia da atenção integral e às formas de desenvolvê-la refletiu-se na alteração do nome dado às unidades de serviços especialmente construídas ou adaptadas para esse fim. Na denominação adotada pelo Projeto Minha Gente (CIAC), destacava-se a característica arquitetônica do centro integrado. Com o nome Centro de Atenção Integral à Criança — CAIC, a tônica desloca-se para o atendimento integral, que requer a adoção de pedagogia própria independente do espaço físico a ser utilizado. O objetivo do</p>

	<p>programa continua sendo a superação dos problemas enfrentados por grande parcela da população infantil carente, na faixa etária de zero aos 14 anos.</p> <p>Seus objetivos mais específicos são:</p> <p>a) a melhoria da situação educacional, especialmente em relação ao ensino de 1º grau, com repercussões sobre a formação da criança e do adolescente e a iniciação para o trabalho;</p> <p>b) a difusão da pedagogia da atenção integral e sua assimilação pela rede de serviços sociais básicos;</p> <p>c) <u>a redução da taxa de mortalidade infantil e a ampliação dos níveis de expectativa de vida;</u></p> <p>d) <u>a melhoria das condições de saúde, mediante a atenção especial a crianças e adolescentes;</u></p> <p>e) <u>a redução do nível de violência contra crianças;</u></p> <p>f) <u>a promoção social das comunidades atendidas.</u> (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 7 e 8)</p>
Centro de Educação Elementar	<p>"Escolas-classe" - para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 14 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares;</p> <p>"Escolas-parque" - destinadas a completar a tarefa das "escolas-classe", mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, mediante uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área e assim constituída: [...]</p> <p>f) <u>pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos.</u> (TEIXEIRA, 1961, p. 1)</p>
Centros Integrados de Educação Pública	<p>Da natureza, finalidade e objetivos.</p> <p>Art. 1º. – Os Centros Integrados de Educação Pública _ CIEPs_ são unidades especiais de ensino de 1º. Grau integrantes das redes mantidas pela Secretaria de Estado de Educação do Governo do Estado do Rio de Janeiro e pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.</p> <p>Art. 2º. – As finalidades da Educação e os objetivos do processo educacional desenvolvido nos CIEPs estão em consonância com as diretrizes e bases da educação nacional e com seus desdobramentos no nível da política educacional adotada pelo governo do estado do Rio de Janeiro e pela prefeitura do município do Rio de Janeiro que <u>tem como prioridade a educação da população de baixa renda, como uma das estratégias para a redução das desigualdades sociais.</u> (RIBEIRO, 1986, p. 142)</p>
Programa Mais Educação	<p>O Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular¹, na perspectiva da Educação Integral.</p> <p><u>Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto</u></p>

	<p><u>para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira.</u> Fazem parte o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União.</p> <p>Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens, e que considerem as seguintes orientações:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora; II. Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades; III. Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes; IV. Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais; V. Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens; VI. Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada; VII. Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros; VIII. Desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e IX. Estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, 2013, p. 5)
<p>Programa Novo Mais Educação</p>	<p>O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.</p> <p>Em 2018, o Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura,</p>

	<p>esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.</p> <p>O Programa tem por finalidade contribuir para a:</p> <p>I - Alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;</p> <p>II - Redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;</p> <p>III - Melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais – 3º e o 9º ano do ensino fundamental regular.</p> <p>IV - Ampliação do período de permanência dos alunos na escola.</p> <p>Ao indicar as escolas para o Programa, foi recomendado que as EEx utilizassem os seguintes critérios de priorização:</p> <p>I – Escolas que receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016.</p> <p>II – <u>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);</u></p> <p>III – Escolas que obtiveram baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).²⁶</p>
Turno Único	<p>Projeto De Lei Nº 1376/2007</p> <p>Dispõe sobre a implantação do turno único oito horas no ensino público fundamental nas escolas da rede pública municipal.</p> <p>Art. 1º - No ensino público fundamental e gratuito para todos, o Poder Público Municipal estabelecerá, progressivamente, o turno único de oito horas em todas as escolas da rede pública municipal, no prazo de dez anos, à razão de dez por cento ao ano.</p> <p>Parágrafo Único - <u>As escolas situadas nas Áreas de Planejamento-APS onde foram constatados os mais baixos índices de Desenvolvimento Humano-IDH terão prioridade na implantação do turno único de oito horas.</u> (RIO DE JANEIRO, 2007)</p>

FONTE: Elaboração da autora a partir dos documentos e artigos consultados.

Ao retomar o fio que conduz as investigações sobre estes programas, no Brasil, precisamos partir das investigações que abordam o início do Tempo Integral em nosso território. Giolo (2012) destaca que, antes mesmo de se pensar no Movimento Escola Nova, o tempo integral já se efetivava entre as camadas mais abastadas da população, uma vez que as elites econômicas deste país podiam desenvolver seus

²⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>

estudos e se preparar academicamente para a vida durante todo o dia. Não existia, no entanto, uma preocupação com as camadas mais empobrecidas da população.

Nesta contemporaneidade, identificamos perfil semelhante, uma vez que não é uma realidade nacional a política de tempo integral para todos os sujeitos e, como infere Cavaliere (2009, p.51), “a escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais”.

Giolo (2012, p. 94) enfatiza que, desde o início dos processos que começaram a ser conhecidos como tempo integral, o tempo parcial sempre foi destinado aos mais pobres. E, ainda, que as políticas pensadas para o tempo integral foram “precárias e restritas”, quando passaram a ser pensadas para estes sujeitos. Isso nos leva a refletir sobre a fragilidade das políticas educacionais para as camadas empobrecidas da população, sobretudo no que tange a uma formação emancipadora que favoreça a transformação social, cerne deste estudo.

Embora não seja o único espaço onde a educação aconteça, a escola se configura como um espaço privilegiado para a troca entre os sujeitos e de construção de valores individuais e coletivos (BERNADO, MOTA e SILVA, 2019). Coelho e Maurício (2016, p. 1108) discutem, que:

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

Assim, entendendo o tempo como estratégia, não garantia, para se potencializar a Educação Integral, percebemos a fragilidade das políticas educacionais voltadas para a ampliação do tempo e, conseqüentemente, para a oferta de mais oportunidades educativas que possibilitem a emancipação das camadas empobrecidas e a redução das desigualdades sociais e educacionais.

Contudo, deixar a criança, o adolescente e o jovem o dia todo na escola, nem sempre foi atraente para a população que não dispõe de muitos recursos. Estudantes por mais tempo em uma Unidade Escolar significava ter menos braços disponíveis para o mercado de trabalho. Assim, as escolas parciais surgiam como um meio de garantir algo de educação, permitir que o jovem ingressasse no mundo do trabalho. A princípio, alfabetizava-se pobre e precariamente (GIOLO, 2012), em seguida, preparava-se para o mercado de trabalho.

Era a escola destinada aos pobres, sem um olhar atento para o trabalho na infância, com pouca infraestrutura, sem preocupação com a formação integral, e com pouco tempo. Entretanto, acontece a proibição do trabalho infantil e, ainda hoje, a preocupação com a formação para o trabalho se faz presente em projetos específicos. Pensamos aqui nas leis Orgânicas do Ensino que tratavam das escolas técnicas agrícolas (BRASIL, 1946), e das escolas industriais (BRASIL, 1942), e, mais recentemente, do novo Ensino Médio (BRASIL, 2017). Parece-nos que a educação para os mais pobres vem sendo desenhada com um foco para o mundo do trabalho e não na educação como possibilidade de formação integral. Neste contexto, perguntamo-nos se o tempo integral vem sendo implantado na direção do combate às desigualdades.

As desigualdades iniciam já nas infâncias, em que alguns desses sujeitos podem se ocupar dos seus estudos com tranquilidade e outros não conseguem manter uma linearidade em sua formação. Aqueles que mais possuem recursos, estudam sem muitas interrupções.

Neste contexto, uma infância (ALVES, 2011) é contemplada com um universo letrado, proporcionado por suas famílias, que favorece a chegada na escola e o avanço em processos formativos dinamizados por este espaço. Uma outra infância, invisibilizada pelos processos de exclusão, oprimida, marginalizada, não tem acesso ao mesmo universo letrado. Por conseguinte, chega nos espaços escolares sem conhecimento da linguagem da escola, uma vez que nem sempre estas famílias conseguem investir em livros, revistas, jornais.

Quando chegam às escolas, as crianças precisam se apropriar de toda uma lógica e dinâmica que desconhecem. Coelho e Maurício (2016, p. 1099) trazem reflexões sobre esta questão.

O aluno que vive em meio doméstico temporalmente ordenado incorpora espontaneamente métodos de organização e estruturas cognitivas ordenadas, que o predispõem a participar espontaneamente da lógica escolar. A criança criada na cultura oral precisa realizar um esforço de linguagem e de ordenação do tempo e de suas ações para integrar-se a essa mesma lógica. Essa criança tanto pode rejeitar esta nova ordem, como desenvolver um processo de aproximação. (COELHO; MAURÍCIO, 2016, p. 1099)

As autoras discorrem sobre a chegada das crianças nos espaços escolares e sobre os desafios que podem surgir, uma vez que não tiveram contato com uma estrutura semelhante à lógica da escola. É o “capital cultural” que para uns facilita e, para outros, converte-se em fator de acirramento das desigualdades nos espaços escolares. Neste sentido, Bourdieu (2010, p. 46) destaca que:

De todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os mais insidiosos, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos mestres. Mas a influência do meio linguístico de origem não cessa jamais de se exercer, de um lado porque a riqueza, a fineza e o estilo da expressão sempre serão considerados, consciente ou inconscientemente, em todos os níveis do *cursus*. (BOURDIEU, 2010, p. 46)

A dinâmica da língua, os equipamentos públicos de um território, os saberes construídos socio historicamente pela escola, dentre outras questões, compõem um capital cultural prestigiado pela escola e pelas sociedades. Há um saber hegemônico valorizado por estes segmentos que, por vezes, torna-se de difícil acesso àqueles esquecidos pelos governos e não contemplados pelas políticas públicas. A escola não age com neutralidade. Neste processo, ela acaba promovendo uma exclusão em seu interior, sobretudo aquelas que tratam com menos prestígio os saberes oriundos do território.

Um território que por vezes é esquecido pelos governos, mas lembrado no momento da elaboração da política. Assim, percebemos a organização de algumas políticas que destacam a importância dos territórios, todavia não organizam esses espaços e/ou aproveitam os saberes produzidos ali.

Desse modo, em alguns contextos, ocorreu uma implementação difícil do Programa Mais Educação (BRASIL, 2007), tendo em vista que o referido programa, de característica multisetorial, contava com poucas ou nenhuma parceria em alguns

momentos/contextos do projeto. Sendo assim, como uma política inspirada na Carta das Cidades Educadoras²⁷ de 1990, elaborada em Barcelona, pode ser implementada nestes moldes, se o território nem sempre oferece um contexto favorável para esta parceria com espaços não escolares. A escola trazida como exemplo por Mota (2013), apresenta um território pobre em equipamentos. Não há praças e os estudantes têm sua mobilidade reduzida devido à violência local.

Assim, trazemos à tela este debate tão necessário, haja vista a importância da oferta de mais oportunidades educativas para os sujeitos que vivem nestes territórios, entendendo que estas atividades não devem “ser mais do mesmo” (COELHO, 2009), ou seja, um mero contar de horas a mais onde as propostas e metodologias de um período de aula se repitam, da mesma maneira, em outro período. Pensando na importância da qualidade, sem querer fechar aqui um conceito de qualidade, mas compreendendo que

O conceito de qualidade, nessa perspectiva, não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero ranking entre as instituições de ensino. Assim, uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extra-escolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola. (DOURADO, 2007, p. 940)

Discussão importante nesta contemporaneidade, uma vez que frequentemente, organismos internacionais e empresas nacionais se utilizam de avaliações externas para organizar e oferecer produtos, incentivando as privatizações que fomentam mudanças profundas na estrutura educacional, como por exemplo, a gestão privada,

²⁷ A Carta das Cidades Educadoras é o documento mais importante da Associação Internacional de Cidades Educadoras. Esta associação conta, hoje, com 450 cidades distribuídas em 40 países desta sociedade mundial. O movimento se iniciou em 1990, com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, que aconteceu em Barcelona, na Espanha. Algumas cidades acordaram um conjunto de princípios que potencializariam o desenvolvimento da população pensando num movimento que permitisse aos gestores públicos pensar e organizar o território nos moldes da Carta das Cidades Educadoras. Neste sentido, os espaços da cidade poderiam contribuir para a formação mais completa, uma vez que o território educa. A versão final da Carta foi elaborada e aprovada, em 1994, no III Congresso Internacional, na Itália.

Disponível em: <http://www.edcities.org/pt/lista-das-cidades-associadas/>

o apostilamento, as consultorias, as formações de profissionais, dentre outras questões.

Enveredando pela esteira dos debates sobre políticas de tempo integral, identificamos, em nosso território uma das primeiras experiências relevantes que antecedem o estudo que faremos sobre as políticas federais: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Este projeto pretendia ser “o começo de um esforço pela recuperação da escola pública primária” (TEIXEIRA, 1959).

3.2 – Centro Educacional Carneiro Ribeiro

Fotografia 1 – Centro Educacional Carneiro Ribeiro



Fonte: <http://arquitetandonanet.blogspot.com/2010/11/centro-educacional-carneiro-ribeiro.html>

Salvador é a cidade que abriga o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado em 21 de setembro de 1950, no estado da Bahia. Este espaço é conhecido também como a Escola Parque de Salvador. Segundo Nunes (2009) este projeto nasceu na Liberdade, um dos bairros “mais pobres da região”. A política em tela pensada para as camadas mais empobrecidas da população.

Foi idealizado pelo pedagogo Anísio Teixeira como um projeto inovador que englobaria uma educação profissionalizante e integral voltada para as camadas empobrecidas da população. No governo estadual de Otávio Mangabeira. Seu nome homenageia o médico, professor, linguista e educador baiano Ernesto Carneiro Ribeiro.

Anísio Teixeira fomentou esta nova proposta educacional, que se baseava nos estudos de John Dewey, “pensador norte-americano” que discorria sobre a “natureza moral e social” da escola, que “funcionaria como uma espécie de comunidade em miniatura” e poderia “participar da recriação permanente da sociedade”. Ainda segundo Cavaliere (2009, p. 60),

O autor criticava o modelo convencional baseado na racionalidade fabril e burocrática, e propunha um formato de escola em que a própria vida estivesse presente dentro dela, a não apenas a chamada preparação para a vida. Ao centrar o seu interesse nela e nas vivências a serem patrocinadas em seu interior, tinha como referência a concepção da educação como um processo de reconstrução ou reorganização das experiências, particularmente aquelas que criam significados.

Esta resposta educacional às demandas da sociedade não priorizava, apenas o acesso ao espaço escolar, mas trazia grande preocupação social, uma vez que só estar na escola não significaria avanços significativos para a esfera científica e tecnológica. Era preciso preparar para o trabalho para minimizar as desigualdades sociais. Contudo, Coelho (2009) infere que tal preocupação mostrava uma clara divisão entre as atividades escolares, que aconteciam nas escolas-classe; e as atividades diversificadas, que aconteciam no contraturno, na escola-parque. Resultando numa visão fragmentada do que seria essa concepção de educação integral, uma vez que o currículo não era integrado.

O PME também recebeu estas críticas, como veremos nas próximas linhas, pois a divisão de turno e contraturno, favorecia a concepção de que havia uma escola diferente em cada turno. “Nesse modelo, nem todos os alunos estão em tempo integral e as atividades socioeducativas, trabalhadas no contraturno escolar, acabam por gerar uma falsa oposição entre a escola do estudo e a escola da brincadeira” (COELHO e MAURÍCIO, 2016, p. 1107).

Dentre várias atividades o projeto fomentava a realização de cursos de trabalho sobre couro, corte e costura, marcenaria, além de cursos de arte. Estes cursos contavam com o envolvimento de artistas como Carybé e Mário Cravo que elaboraram os enormes painéis nas paredes da escola. A Escola Parque inspirou outras propostas de tempo integral como os Centros de Educação Elementar, em Brasília e os Centros

Integrados de Educação Pública, no estado do Rio de Janeiro, durante a década de 1980. Neste período, o secretário de educação era Darcy Ribeiro.

3.3 Centros de Educação Elementar

O CECR funcionava durante 8h, e os alunos tinham atividades voltadas para a formação escolar e para a formação para o trabalho.

Evidentemente, não é possível descrever todas as atividades que completam o curso básico. As que descrevi, rapidamente e de maneira incompleta, já bastam para dar uma ideia de uma experiência extraordinária, infeliz e incompreensivelmente pouco divulgada no País, apesar de ser a escola-primária-padrão, que os países civilizados tentam atingir, hoje em dia, desde que ficou comprovado que a escola deve fazer parte da vida e que atividades práticas e intelectuais não devem mais ser separadas. Escolas ativas, como estas, são raras. Mas, como escreveu seu idealizador, "também são custosos e caros os objetivos a que visam. Não se pode fazer educação barata, mas não há preço para a sobrevivência" e a sobrevivência depende da educação. (JEAN, 1959, p. 230)

Nunes (2009) destaca que os CECR serviram de "âncora simbólica" para várias propostas de tempo integral que surgiram em todo território nacional. Em que Anísio defendia "a descentralização, a diferenciação educativa, a facilitação das transferências entre os tipos de ensino e a articulação da ação de várias esferas públicas na condução da expansão escolar no Brasil"

Os Centros de Educação Elementar, em Brasília, teriam o propósito de mostrar ao país como organizar um processo educativo de qualidade. Muito semelhante à finalidade do PME, que tinha como objetivo induzir, em território nacional, a ampliação da jornada escolar/ o tempo integral

O plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital federal oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país. Como as necessidades da civilização moderna cada vez mais impõem obrigações à escola, aumentando-lhe as atribuições e funções, o plano consiste - em cada nível de ensino, desde o primário até o superior ou terciário, como hoje já se está este a chamar - num conjunto de edifícios, com funções diversas e considerável variedade de forma e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e educação e, além disto, à necessidade de vida e convívio social. (TEIXEIRA, 1961, p. 191)

Fotografia 2 - Centro de Educação Elementar



Fonte: <http://www.museudaeducacao.com.br/cfo-6/plano-educacional-de-brasil/>

Com a mudança do governo de Juscelino Kubitschek para o de Jânio Quadros em 1961 e as oposições filosóficas e/ou governamentais houve uma paralisação das obras dos CEEs. E, das 28 escolas parque planejadas, apenas 5 foram efetivamente construídas. (PEREIRA e ROCHA, 2013)

Anísio Teixeira foi cassado durante a Ditadura Militar, que teve início em 1964, estendendo-se por 21 anos. O projeto, foi descontinuado, na Bahia e em Brasília, e sua proposta inicial de tempo integral, não teve seguimento, tendo em vista a falta de interesse em políticas de cunho social.

Nestas duas experiências, começamos a identificar a fragilidade das políticas públicas de tempo integral, sobretudo quando trazem em seu bojo a preocupação com os contextos mais empobrecidos e vulneráveis. Assim como Mota (2013) descreve na pesquisa que discute sobre o Programa Especial de Educação, que veremos a seguir.

3.4 – Centros Integrados de Educação Pública

Inspirado pelos ideais e projetos de Anísio Teixeira, na década de 80, Darcy Ribeiro cria, no estado do Rio de Janeiro o Programa Especial de Educação - PEE, que institui o horário integral na rede estadual, com a construção de 506 escolas em todo estado. Sobretudo nas regiões mais distantes dos grandes centros.

Criado pela Secretaria Extraordinária de Educação, o programa teve seu início em 1984 sob a direção do vice-governador do estado do Rio de Janeiro e Secretário de Ciência, Cultura e Tecnologia, o professor Darcy Ribeiro. Foi interrompido em 1987 e foi reiniciado no segundo governo de Leonel Brizola, em 1991. (MOTA, 2017, p.117)

Fotografia 3 – Centros Integrados de Educação Pública



Fonte: Disponível em: <http://canalzoiodaarte.blogspot.com/2017/06/08-Cieps-o-sonho-de-uma-educacao-de.html>

Fotografia 4 - Centros Integrados de Educação Pública



Fonte: Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/design-rio/desenhados-por-oscar-niemeyer-os-tracos-dos-Cieps-fizeram-escola-mundo-afora-16837124>

Os Cieps, ao contrário da Escola Parque, na Bahia e em Brasília, tiveram um alcance significativo, no que tange à construção das escolas e aos territórios atendidos. As propostas ainda guardam outras diferenças, como, por exemplo, a característica dos prédios. Os Cieps foram pensados para concentrar a maior parte de suas atividades no interior de seu espaço, pensando no aluno em tempo integral com um currículo mais integrado (COELHO, 2009), embora os Cieps, ao longo do

tempo se organizassem num viés fragmentado de turno e contraturno ou realmente com o currículo integrado.

Geralmente o espaço principal do CIEP possui três pavimentos que são interligados por rampas, que facilitam a acessibilidade. No térreo há uma cozinha projetada para 1000 refeições diárias, pois os alunos realizavam 4 refeições por dia. E, ainda, um refeitório, que pode receber 200 alunos. Havia ainda, pátio e quadra no térreo, embora, em alguns Cieps a quadra fique no terraço da escola, devido ao tamanho da área. Neste espaço foi planejado e construído um centro médico-odontológico. Nos pavimentos superiores, 20 salas de aula, auditório e salas preparadas para o estudo dirigido, vídeoeducação e outras atividades. A quadra tinha vestiário e banheiros. Cada CIEP possuía um espaço específico para a biblioteca, fora do prédio principal para atender alunos e a comunidade e, acima delas ou no último pavimento do prédio principal ficava um alojamento para os alunos residentes sob os cuidados dos pais sociais. Poucas escolas possuíam piscinas. Os Cieps geralmente ocupavam uma área de 6.000 m². (NIEMEYER, 1991, p. 41).

Este projeto criado pela SEE trouxe algumas contribuições para o cenário estadual, nacional e para as pesquisas do campo, uma vez que trazia em seu bojo a preocupação com a formação dos profissionais e com a produção de material específico. Neste sentido, trazemos as contribuições de Mota (2017) que realizou um estudo a partir das investigações de sua dissertação.

O quadro a seguir mostra, por exemplo, as horas destinadas à formação da equipe que trabalhou nos Cieps.

Quadro 3 – Formação Inicial e continuada no/para os Profissionais do CIEP

PROFISSIONAIS	TREINAMENTO
Diretores gerais e adjuntos	80h na Secretaria antes de assumirem suas funções.
Professores Orientadores	24h antes de assumirem suas funções e 8h por mês nas suas Unidades durante todo serviço.
Bolsistas	16h iniciais e, posteriormente, 4h diárias sob orientação dos Professores Orientadores (P.O's) das Unidades.
Pais Sociais	Capacitação com treinamentos realizados por áreas de atuação dos supervisores em grupos de Cieps por região.

Profissionais de Educação Física	Encontros periódicos com a Coordenação de Educação Física na SEEPE.
Bibliotecários	Encontros periódicos com a Coordenação de Bibliotecas.
Animador Cultural	Treinamento inicial, na admissão do animador, com caráter avaliativo.
Pessoal de apoio	Treinamento periódico.

Fonte: MOTA (2017)

Em seguida, os materiais produzidos durante a vigência do PEE:

Quadro 4 – Materiais produzidos no/para o/pelo CIEP

MATERIAIS PRODUZIDOS	
Série Ler, Escrever, Contar	4 (quatro) cadernos de atividades destinados aos alunos que se iniciam na leitura e na escrita.
Livros de histórias	Conjunto de 10 (dez) pequenos livros de literatura infantil acondicionados numa sacola de plástico transparente para o fácil transporte e manuseio.
Conjunto de cartazes: ➤ Calendário Anual ➤ Calendário-Frequência ➤ Alfabeto com rimas	Material alfabetizador que era construído junto à turma seguindo a proposta construtivista do PEE (Programa Especial de Educação). Os alunos sempre estavam envolvidos na construção diária deste material.
Dicionário da turma	Com ilustrações feitas pela própria turma.
Jornal da turma	Material com a diagramação de um jornal para que os alunos aprendam possam vivenciar a situação de criar e ler um jornal.
Coletânea 'Aventura de Ler'	Conjunto de 5 (cinco) livros para crianças que já dominam a leitura e a escrita.
Série 'Mundo em que vivemos'	Composta por 4 (quatro) volumes para o ensino de Ciências, valorizando o lúdico e o gosto pela descoberta.
Série 'Pensar, Calcular, Registrar'	Composta por 4 (quatro) volumes para o ensino de Ciências, instigando o raciocínio e a relação com os saberes dos alunos.
Publicações 'Cartas ao Professor'	Oferecendo aos professores aprofundamento teórico em cada área de estudo e sugestões práticas para o trabalho

	integral. Eram divididas em Linguagem (4 volumes); Ciências (2 volumes) e Matemática (2 volumes).
Série 'Informação Pedagógica'	Conjunto de 20 (vinte) fascículos produzidos no 2º PEE. Traziam artigos que tratavam de questões pedagógicas e apresentavam os estudos de alguns pensadores que muito contribuiu para se discutir sobre educação.
CLAC (Curso Livre de Atualização de Conhecimentos)	Cursos pedagógicos para suprir as deficiências de conteúdo, veiculados por televisão e por material impresso. Contava com aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Filosofia, como revisão dos conteúdos já estudados pelos professores.
Centro de Teledifusão	Produzia programação educativa para professores e alunos. Uma das mais abrangentes propostas produzidas pelos Centros de Teledifusão é a que se intitula Rede Geral: série de 40 (quarenta) programas, com duração de 20 (vinte) minutos, que trata de questões sobre educação, sobre a criança, sobre o universo de vivências que possui ao chegar à escola, reflexões teóricas sobre a ação pedagógica e por fim sobre como a criança constrói seu conhecimento.

Fonte: MOTA (2017)

A política em questão trouxe em sua proposta, um movimento necessário que pode favorecer a sua implementação: a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Assim como o Programa Mais Educação. E optamos por apresentar esse aspecto das duas políticas uma vez que o Programa Turno Único não apresentou até 2021 um texto estruturado nestes moldes. Apenas em 2022 surge o Documento Orientador da Política Pedagógica²⁸ que traz uma proposta mais voltada para uma aprendizagem com equidade em todas as escolas, devido as dificuldades surgidas na pandemia do que especificamente a descrição do programa TU. Surgem ainda, no mesmo período, versões preliminares dos Materiais Orientadores da Parte Diversificada da Matriz Curricular do TU, alinhados à Resolução SME nº297, de 17 de novembro de 2021.²⁹

Retomando a discussão sobre a participação dos sujeitos na gestão dos Cieps, ela se mostra relevante para que boa parte dos envolvidos possa contribuir com a sua

²⁸ Documento Orientador da Política Pedagógica. Disponível em : <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14102445/4352718/DocumentoOrientador2022Atualizado.pdf>

²⁹ Resolução SME nº297. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14010627/4358005/RESSME29721MATRIZcurricular.pdf>

implementação e com o aperfeiçoamento da proposta. Conseqüentemente, a política torna-se uma proposta conhecida e abraçada por todos. Guimarães (2019) infere que a formação continuada na rede de ensino pesquisada por ela é precarizada, conseqüentemente, as professoras entrevistadas desconhecem algumas características e possibilidades do tempo integral, restringindo-o à concepção de reforço escolar. Como avançar na implementação de uma política educativa sem compreendê-la? O PEE ocupou-se de organizar uma série de materiais didáticos, apostilas e livros para a formação continuada, dentre outros recursos trazidos pelo programa.

Nesta perspectiva, observamos a relevância do estudo desta política que teve mais de 10 anos de duração e, contribuiu com as reflexões sobre esta e outras políticas do campo do tempo integral. Cabe aqui destacar que o PEE teve alguns problemas em sua implementação em vários contextos, como avaliam Cavaliere e Coelho (2003): descontinuidade da política, alteração da proposta inicial, falta de manutenção nestes grandes espaços, abandono dos governos, retorno ao horário parcial, dentre outras questões. Configurando a necessidade de avaliação constante das políticas públicas educacionais.

Nesta seção, destacamos três políticas estaduais que nos possibilitam conhecer a dinâmica do tempo integral no território, e perceber a infraestrutura pensada para essas escolas: CECR, CEE e CIEP. Identificamos potencialidades e fragilidades nos projetos estaduais que, guardam alguma relação com as políticas federais. Avançamos, portanto, observando as provocações de Cavaliere (2009, p. 61):

Livre de uma visão da escola como panaceia e remendo para todos os males, o pensamento educacional está mais apto a compreender as potencialidades e limites dessa instituição. Ela é parte da sociedade, parte que, ao mesmo tempo constitui e é por ela constituída. Sendo assim, numa sociedade que tem como seu principal desafio a diminuição das desigualdades e o aperfeiçoamento da democracia, a escola terá sempre, por sua natureza, um papel contraditório.

Após a discussão sobre algumas as políticas educativas estaduais relevantes, pinçaremos à tela as investigações acerca das políticas federais implementadas no Brasil, a saber: CIAC/CAIC, PME e PNME.

3.5 Centro Integrado de Atenção à Criança/ Centro de Atenção Integral às Crianças e aos Adolescentes

O Centro Integrado de Atenção à criança foi criado em 1990, pelo presidente Fernando Collor de Mello como uma rede de apoio vinculada ao Projeto Minha gente inspirado pelo projeto do CIEP e pelo Profic³⁰, em São Paulo, oferecendo 8 horas de atividades. O Programa Minha gente, sob tutela do Ministério da Criança, e com a parceria da Legião Brasileira de Assistência pretendia ampliar a jornada para 6 horas, por meio de uma ação integrada entre saúde, educação, assistência e proteção social. Sobrinho e Parente (1995) destacam, ainda, que, neste projeto ambicioso, seriam construídas 5.000 escolas em todo território Nacional.

Entretanto, com o impeachment de Collor, em 1993, o vice-presidente, Itamar Franco, assume a Presidência da República, renomeia e ressignifica o Projeto Minha gente, que passa a se chamar Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA. O CIAC recebe o nome de Centro de Atenção Integral às Crianças e aos Adolescentes – CAIC.

Fotografia 5- Centro de Atenção Integral às Crianças e aos Adolescentes



Fonte: Disponível em: <http://tribunaregionaldalapa.com.br/2017/09/18/caic-da-lapa-comemora-23-anos-de-existencia/>

³⁰ Programa de Formação Integral da Criança. Buscou atender, em São Paulo crianças de 0 a 14 anos, por meio de parcerias com o terceiro setor, prefeituras e secretarias, isto é, implementando um movimento intersetorial.

Para que os CAICs funcionassem, houve uma parceria entre municípios, estados e o governo federal:

Quadro 5 – Construção e funcionamento do CAIC

MUNICÍPIO	Ceder o terreno para construção, organizaria e faria a manutenção por meio de parcerias com o setor privado, sem fins lucrativos, e com as Universidades
ESTADO	Coordenar a construção, o funcionamento, garantindo, ainda, os recursos humanos para as escolas.
UNIÃO	Construir as escolas: 4 prédios, anfiteatro, quadra,

Fonte: Sobrinho e Parente (1995)

Eram objetivos do PRONAICA:

- a) a melhoria da situação educacional, especialmente em relação ao ensino de 1o grau, com repercussões sobre a formação da criança e do adolescente e a iniciação para o trabalho;
- b) a difusão da pedagogia da atenção integral e sua assimilação pela rede de serviços sociais básicos;
- c) a redução da taxa de mortalidade infantil e a ampliação dos níveis de expectativa de vida;
- d) a melhoria das condições de saúde, mediante a atenção especial a crianças e adolescentes;
- e) a redução do nível de violência contra crianças; e
- f) a promoção social das comunidades atendidas. (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 7 e 8)

A descontinuidade do programa ocorre em 1995, devido a motivos semelhantes aos das políticas estaduais, uma vez que a sucessão de governos inviabilizou o seguimento das propostas. Neste período, assumia a gestão federal Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002). Entretanto, alguns CAICs ainda resistem, funcionando em tempo integral, sem, no entanto, configurar uma política federal.

3.6 Programa Mais Educação

Após 10 anos de descontinuidade dos CAICs, surge, no cenário nacional, o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007; BRASIL, 2010), com a proposta de induzir a ampliação da Jornada Escolar/ Tempo Integral. Nesta perspectiva, traz um aporte teórico e financeiro para a organização das atividades, sem a pretensão de construir escolas como os programas anteriores, nem atingir os grupos de estudantes em sua totalidade. Como era uma política indutora, trouxe em seu bojo a proposta de mostrar para municípios e estados como seria uma escola em tempo integral, para que, num certo momento, os entes da administração pública direta pudessem encenar as suas próprias políticas de tempo integral. Ao contrário dos CAICs, Cieps, em que verificamos uma concepção que se alinha à definição de “escola em tempo integral”, percebemos no PME, um alinhamento a uma concepção de “alunos em tempo integral” (CAVALIERE, 2009, p. 53), em que as escolas fazem parcerias com o território para que os estudantes possam participar de oportunidades formativas no espaço escolar e em espaços não escolares.

Nesta lógica, o *aluno está em tempo integral*, embora a escola atenda em horário parcial. Pois, ao concluir as atividades no turno, os alunos se direcionam para as atividades do contraturno. Na *escola de tempo integral*, as atividades estão centralizadas na própria escola. Esta dinâmica de turno e contraturno leva a algumas discussões, sobretudo quando os saberes dinamizados no contraturno não são compreendidos como necessários para a formação humana mais completa (COELHO, 2009). Costuma-se então atribuir um sentido a este processo, como se houvesse uma escola do estudo e uma escola da brincadeira. Entendendo, ainda, a brincadeira, como algo menor, que não contribui para a formação, tampouco possui o mesmo valor que os outros saberes. São conflitos que permeiam os processos em que o turno se divide e as atividades de cada turno são tipificadas e não dialogam.

Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, o PME é resultado de várias parcerias. O Ministério da Educação, junto às Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, a

Secretaria da Educação Básica - SEB, o FNDE³¹, reuniram esforços para levar o PME às redes de ensino dos estados e municípios do país. Dada a importância do tempo integral, sobretudo para as camadas mais empobrecidas da população e àqueles que são tradicionalmente excluídos das oportunidades de formação foi instituído o PME, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

Assim como acontece no PEE, o PME também elabora materiais que orientam a implementação da política, e podem favorecer uma reflexão e estudos sobre o programa e a sobre Educação Integral E(m) Tempo Integral. Esse material inicial foi dividido em 3 cadernos, a saber: Gestão Intersetorial no Território, Educação Integral, Rede de Saberes Mais Educação. Outrossim, temos o Caderno Mais Educação: Passo a passo; e os Manuais Operacionais de Educação Integral, que eram publicados anualmente.

No bojo destas políticas que ampliam o tempo, realizando parcerias no território, discutimos sobre a precarização da educação pública (CAVALIERE, 2009), já tão fragilizada, e sobre o avanço das propostas educacionais oferecidas pelo terceiro setor. Não podemos seguir na discussão desta política sem trazer, para a esteira deste debate, o que pesquisadores vem estudando sobre as parcerias que se efetivam entre a escola e outros espaços que pretendem ser educativos. Costa (2018) apresenta, por exemplo, um estudo sobre os mecanismos de convencimento presentes nas legislações e outros textos assinados pelo CENPEC, como Organização Não Governamental e seus intelectuais, junto às sociedades civil e política.

Costa (2018) mostra uma agenda empresarial associada à elaboração e implementação do Programa Mais Educação. Silva (2018) discute sobre a concepção empresarial da Educação Integral e(m) Tempo Integral. Analisando teoricamente as formulações do Banco Mundial, as prescrições do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC e as normatizações fixadas no PME. Concluindo que as formulações do Banco Mundial se alinham às prescrições do

³¹ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação. Entidade pública que tem autonomia sob a fiscalização do Estado. Possui como objetivo a execução de políticas educacionais do Ministério da Educação. O FNDE foi criado oficialmente pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, embora tenha surgido aos poucos com a fusão de vários órgãos. Foi alterado pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969. As secretarias do Ministério da Educação cuidam dos projetos, o FNDE, executa.

CENPEC, mostrando o PME como um produto empresarial. Entretanto, outros estudos direcionam o nosso olhar para a compreensão de que, ONGs, movimentos sociais, empresariado e outros setores da sociedade civil podem se articular de forma dialógica e intersetorial. Favorecendo, assim, a chegada de projetos e propostas socioeducativas onde o Estado nem sempre chega e o “fortalecimento de redes de interação entre as políticas sociais”, por meio da “articulação de diferentes instâncias” (COELHO e SIRINO, 2018, p. 145) que, em parceria com a escola, se movimentam em busca de uma formação integral.

O PME foi organizado em 10 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Educação Ambiental, Esporte e Lazer, Direitos Humanos Em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza, Educação Econômica. Verificaremos no estudo sobre o Programa Novo Mais Educação como acontece a redução significativa destes campos de saberes (BRASIL, 2011).

Como era uma política indutora, alguns alunos participavam desta proposta educativa. Cabia à escola a seleção destes estudantes de acordo com o seguinte perfil:

- Estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social;
- Estudantes que congregam, lideram, incentivam e influenciam positivamente seus colegas;
- Estudantes em defasagem ano escolar/idade;
- Estudantes dos anos finais da 1ª fase do ensino fundamental;
- (4ª série / 5º ano) e da 2ª fase do ensino fundamental e (8ª série/ 9º ano), entre os quais há maior saída extemporânea;
- Estudantes de séries/anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência;
- Estudantes que demonstram interesse em estar na escola por mais tempo;
- Estudantes cujas famílias demonstram interesse na ampliação de sua permanência na escola. (BRASIL, 2011, p. 14-15)

Embora o PME fosse inspirado no princípio das Cidades Educadoras, pensando no território como um espaço educativo, foi possível perceber que nem sempre os contextos favoreciam esta interação entre escola e território (GONZALEZ; SANTOS, 2018; CAVALIERE, 2009).

Na trajetória desta política, alguns trabalhos analisaram os avanços e as dificuldades de implementação nos espaços, que foi descontinuada com a chegada do Programa Novo Mais Educação, em 2016. Embora, em 2015, muitas escolas já não estivessem recebendo o repasse das verbas para dar continuidade ao programa.

3.7 Programa Novo Mais Educação

Criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 17/2017, o PNME traz uma proposta do Ministério da Educação para melhorar os resultados em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, oferecendo a ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.

É de fato um outro programa e não um outro Mais Educação. Nesta nova proposta educativa as escolas optam por 5 ou 15 horas de atividades:

- Em 5 horas teremos 2 atividades de Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática), com 2h30 de duração cada uma.
- Em 15 horas teremos 2 atividades de Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática), com 4 horas de duração cada; e outras 3 atividades, que serão realizadas nas 7 horas restantes (Atividades Complementares do Campo: Artes, Cultura, Esporte e Lazer).

O documento orientador organiza os sujeitos que implementarão esta política programa, da seguinte maneira:

- O articulador da escola precisa estar lotado na escola em 20 horas semanais. Geralmente os professores desenvolvem essa função.
- O mediador da aprendizagem é o responsável pelas atividades de acompanhamento pedagógico, trabalhando de maneira integrada com os professores das disciplinas Português e Matemática.
- O facilitador é o profissional que ficará encarregado das 7 horas semanais de atividades de escolha da escola se houver a opção por 15 horas semanais de atividades. Assim, são 4 horas para Português, 4 horas para Matemática e 7 horas para 3 atividades. O Facilitador atua nestas 3 atividades (2 horas para cada uma). Se a escola opta por 5 horas de atividades, não precisa do

Facilitador, uma vez que serão apenas 5 horas destinadas ao Acompanhamento Pedagógico: duas horas e meia para Português e duas horas e meia para Matemática.

Ao organizarmos, para estudos, os textos oficiais do PNME, verificamos que não há muitas atualizações:

Quadro 6 - Textos sobre/para o PNME - MEC

TEXTO	ANO
Bairro-escola: passo a passo	2007
Cadernos CENPEC – Educação Integral	2006
Educação Patrimonial para o Programa Mais Educação	2012
Manual de Aplicação	2013
Fichas do Inventário	2013
Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada	2011
Centros e Museus de Ciência do Brasil	2009
Educação integral: texto referência para o debate nacional	2009
Escola que protege	2008
Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil - Estudo Quantitativo	2010
Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil - Estudo Qualitativo	2010
Gestão Intersetorial no Território	2009
Muitos Lugares para Aprender	2003
Passo a passo Mais Educação	2011
Rede de Saberes Mais Educação - Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral	2009
Redes de Aprendizagem – Boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender	2008
Tecendo Redes para Educação Integral	2006
Caderno Programa Novo Mais Educação. I versão	2017
Caderno Programa Novo Mais Educação. II versão	2018

Fonte: MEC, 2020

Acessamos este material após uma pesquisa realizada nas publicações do PNME no site do MEC. Quando abrimos o Manual de Aplicação, encontramos uma versão preliminar do manual para a aplicação da Educação Patrimonial. As fichas de inventário também têm relação com a Educação Patrimonial.

Neste sentido, não identificamos, após análise do material encontrado um interesse em avançar na discussão sobre a temática, uma vez que outros materiais vêm surgindo ao longo dos anos, que podem favorecer o debate. E, ainda, percebemos um esforço em associar o PNME ao PME. Contudo, temos identificado rupturas no que tange à proposta inicial, pois, hoje, a ênfase do programa é o ensino de Português e Matemática e não a oferta de mais oportunidades educativas relacionadas a diferentes saberes que podem contribuir para a formação mais completa.

O PNME recebe recursos nos moldes operacionais do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e só é considerado uma política de educação em tempo integral para as escolas que aderirem às 15 horas. Então, teremos uma ampliação para 7 horas diárias, segundo a proposta do programa.

As entidades executoras que são as secretarias municipais, estaduais e distrital de educação aderem ao programa por meio do módulo Plano de Ações Articuladas – PAR, que faz parte do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle - SIMEC, e indicam escolas que podem participar do PNME. Com a adesão das secretarias é possível elaborar o Plano de Atendimento, por meio do PDDE Interativo, permitindo que as escolas recebam os recursos financeiros. As escolas que ingressaram em 2017 deveriam ter o seguinte perfil (BRASIL, 2016):

- As escolas que receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016;
- As escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo de acordo com a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); e
- As escolas que obtiveram baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

As turmas no PNME são organizadas de modo que haja 25 alunos por turmas, que precisam atender o seguinte perfil: estar em situação de risco e vulnerabilidade social; em distorção idade/ano; com alfabetização incompleta; ser repetentes; ter lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; estar em situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; e estar em situação de risco nutricional (BRASIL, 2019).

Assim, encerramos esta seção considerando que as políticas discutidas até aqui apresentam um viés compensatório, de acordo com o que foi discutido no capítulo dois. Pois foram elaboradas visando a redução das desigualdades com um recorte territorial e social muito claro. Tanto a experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro quanto a experiência de tempo integral dos Centros de Educação Elementar tiveram em suas propostas a preocupação com os contextos mais pobres (Nunes, 2009) e com a sobrevivência da população (Jean, 1959). Os Cieps sofreram críticas sobre a localização *no meio do nada* e sobre a proposta *cara demais para pobres* (Mota, 2013). Embora a sua construção tenha sido priorizada em lugares mais vulneráveis socialmente, o Ciep não trouxe uma experiência que integrasse a política ao território por meio de parcerias, como os programas federais mais contemporâneos, pois a escola estava na centralidade do processo (CAVALIERE e MAURÍCIO, 2012, p. 258)

As políticas federais³² elencadas nesta investigação _CIAC/CAICs, PME e PNME_ surgem como propostas multisetoriais/intersectoriais, também com objetivos que não estão exclusivamente associados à aprendizagem, mas sim com a relação entre aprendizagem e redução das desigualdades (Sobrinho, 1995) e, mais recentemente, com a associação entre Ideb e índice socioeconômico das escolas, como é o caso do PME e do PNME.

Políticas que, em alguma medida, buscaram “evitar que a criança proveniente de famílias de baixa renda fosse condenada ao abandono das ruas ou à falta de assistência em lares em que são chamadas a assumir funções de adulto para que os pais possam trabalhar, tendo sua infância suprimida”, segundo Maurício (2004, p. 2).

³² Centro Integrado de Atenção à criança/ Centro de Atenção Integral às Crianças e Adolescentes, Programa Mais Educação e Programa Novo Mais Educação.

Ficando clara a ênfase dada à proteção social de crianças e adolescentes (COELHO e MAURÍCIO, 2016, p. 1105).

Compreendemos, portanto, que as experiências de tempo integral podem contribuir para a redução das desigualdades conforme discorrem Cavaliere e Maurício (2012), embora essas políticas, em nosso território, ainda aconteçam de forma tímida e instável, ao contrário de outros países cuja política de tempo integral é universal e não focal e temporária.

No próximo capítulo, seguiremos com a investigação sobre o contexto no qual foi realizada a empiria desta investigação, o município do Rio de Janeiro, localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Entendendo que as políticas descritas anteriormente, contribuíram, em alguma medida, para a construção e implementação da política educacional do Turno Único.

4 AS PESSOAS GRANDES ADORAM OS NÚMEROS. QUANDO A GENTE LHES FALA DE UM NOVO AMIGO, ELAS JAMAIS SE INFORMAM DO ESSENCIAL: O Programa Turno Único

4.1 A pandemia e o contexto investigado

Antes de avançarmos no debate sobre a política analisada, é importante trazer, ao bojo desta investigação, que vivenciamos, nesta contemporaneidade, uma crise na saúde mundial devido à pandemia da COVID-19³³. Em 2020, descortina-se diante de nossos olhos um panorama nunca visto antes, que trouxe sérios impactos às sociedades, sobretudo no que tange à realidade de contextos mais empobrecidos da população. Compreendemos que esta é uma seção importante, pois este contexto nos exigiu a construção de outro percurso teórico metodológico, sobretudo, por orientação do Comitê de Ética ao qual submetemos o projeto para avaliação.

Desse modo, o acesso ao chão da escola ficou prejudicado, devido às medidas de distanciamento e precauções sanitárias. Além disso, os gestores trouxeram, naturalmente, as novas lógicas vivenciadas pelos profissionais da educação e alunos que, de certa forma influenciam na construção dos novos sentidos que podem ser atribuídos ao tempo integral, num contexto de pós-pandemia.

Desse modo, questionamo-nos como os estudos sobre Educação Integral nos auxiliam a pensar sobre a formação mais completa possível dos sujeitos (COELHO, 2009; CAVALIERE, 2009; MENEZES, 2018) em tempos de pandemia, favorecendo as nossas compreensões sobre quais saberes são necessários para se (sobre)viver a crise na saúde que assola toda a humanidade.

Em 31 de dezembro de 2019³⁴, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recebeu alguns alertas sobre casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China. Os casos eram associados a uma nova cepa (tipo) de coronavírus que ainda não havia contaminado seres humanos. Em janeiro de 2020, autoridades

³³ Disponível em <https://coronavirus.saude.gov.br/>

³⁴ Disponível em:

https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875#historico

da República Popular da China confirmaram que realmente o vírus era novo, mas o avanço do contágio já havia começado.

A OMS declarou oficialmente, em 30 de janeiro de 2020, o surto de coronavírus. E considerou esta crise, na saúde, como do mais alto nível de importância, de acordo com o Regulamento Sanitário Internacional, tratando-se, portanto, de uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Assim, buscou imprimir um movimento de coordenação e solidariedade global para combater a propagação do vírus

O surto de Coronavírus teve seu início oficial, no Brasil, em março de 2020, e imprimiu novas lógicas em vários setores da sociedade e a Educação também sentiu os seus reflexos. São movimentos que também nos levam a refletir sobre avanços e retrocessos em relação a propostas que combatem processos relacionados às desigualdades, à pobreza e à exclusão social.

Em 2021, na abertura da Assembleia das Nações Unidas³⁵, o diretor-geral da organização, Tedros Adhanom, trouxe ao debate outro fator preocupante e que se alinha a nossa discussão. A pandemia já mostra, com clareza, as desigualdades que atravessam as nações, uma vez que o acesso a própria vacinação se dá de forma irregular, para além da estratégia de enfrentamento à Covid equivocada implementada em nosso país. O diretor da OMS sinalizou que até maio de 2021 identificara que poucas nações detinham a maior parte das doses da vacina contra a Covid-19: 75% das doses se concentravam em apenas 10 nações. Destacando que a vacinação desigual afeta todo o mundo, embora vivenciemos um quadro mais animador no que tange ao quantitativo de casos e de mortes.

Ainda assim, Tedros vem ratificando a importância de se compartilhar vacinas, insumos e tecnologias para se universalizar a imunização. E vem cobrando esse posicionamento dos países. Observando que, até o momento desse pronunciamento, 44% das doses foram administradas em países ricos. E que, nas nações mais pobres, o percentual era de apenas 0,4%. A OMS vem pressionando os países para que se cumpra a meta de pelo menos 10% da população mundial até setembro e 30% até dezembro de 2021. Alcançar a meta de setembro exigirá 250 milhões de doses

³⁵ Disponível em: <https://brasil.un.org/index.php/pt-br/130595-oms-alerta-que-desigualdade-na-vacinacao-esta-levando-uma-pandemia-de-duas-vias>

adicionais, com 100 milhões necessárias apenas em junho e julho. Isso nos leva a presumir que toda a população mundial precisa seguir com os protocolos e se envolver num movimento conjunto que foque no término desta crise na saúde mundial. O líder da OMS enfatizou que a pandemia somente acabará quando o mundo decidir pôr um fim a essa tragédia, pois falta um compromisso político real de todos os países: um compromisso real com a redução das desigualdades no mundo.

Em nosso território, a desigualdade de acesso a tratamento adequado contra a Covid-19 é uma realidade. Como nos mostra o estudo do Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde (NOIS), liderado pelo Departamento de Engenharia Industrial do Centro Técnico Científico da PUC-Rio (CTC/PUC-Rio). Esse estudo faz uma análise socioeconômica da taxa de letalidade da COVID-19 no Brasil e mostra que a progressão dos casos confirmados e das mortes é influenciada por fatores sociais, que interferem sobremaneira no acesso ao tratamento e aos protocolos necessários para se evitar o contágio e a evolução da enfermidade. A nota técnica de número 11, por exemplo³⁶, sinaliza que fatores socioeconômicos agravam o quadro da pandemia que experienciamos. E apresenta um recorte racial que acentua as desigualdades sociais que emergem do enfrentamento da Covid-19. A letalidade da doença é muito maior entre pardos e pretos, como mostra a imagem a seguir, em relação aos dados obtidos em 2020.

Figura 15 – O recorte racial da pandemia



Figura 2. Percentual de óbitos ou recuperados por Raça/Cor

FONTE: Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde (NOIS) – PUC-Rio. (2020)

³⁶ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1tSU7mV4OPnLRFMMY47JIXZgzkklykydO/view>

Nesse estudo, outros fatores foram levados em consideração como faixa etária, nível de escolaridade e IDHM dos municípios investigados. Fatores que frequentemente contribuem para a desigualdade social e desigualdade educacional em vários contextos do país. E, na combinação realizada, o recorte racial era preponderante, isto é, a população preta e parda mesmo num município de IDH razoável ou com uma trajetória escolar mais longa, está mais vulnerável no enfrentamento à Covid.

Uma das informações na Nota Técnica apresenta, com mais clareza, uma dessas combinações: “As chances de mortes de um paciente preto ou pardo analfabeto (76%) são 3,8 vezes maiores que um paciente branco com nível superior (19,6%), confirmando as enormes disparidades no acesso e qualidade do tratamento no Brasil.” (BATISTA *et al.*, 2020, p. 11)

Avançando para o foco de nossa discussão, o município do Rio de Janeiro, identificamos uma população de 6.718.903 habitantes que também vinha sofrendo com o aumento de casos de COVID-19, no decorrer desta pesquisa. O município apresentou em 01 de junho de 2020, 2.852 óbitos³⁷ e 26.665 casos de infecção. Esse número aumenta bastante em abril de 2021: 253.492 casos confirmados e 23.254 mortes desde o início da pandemia. O consórcio de veículos de imprensa trouxe informações sobre os municípios mais afetados no estado.

Tabela 3 - Municípios mais afetados pela pandemia no estado do Rio de Janeiro

MUNICÍPIOS MAIS AFETADOS PELA PANDEMIA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO			
NÚMERO DE CASOS		NÚMERO DE MORTES	
Rio de Janeiro	253.492	Rio de Janeiro	23.254
São Gonçalo	39.637	São Gonçalo	1.939
Niterói	33.654	Niterói	1.451
Volta Redonda	25.200	Nova Iguaçu	1.264
Teresópolis	22.030	Duque de Caxias	1.231
Campos dos Goytacazes	21.828	Campos dos Goytacazes	969
Macaé	21.062	Petrópolis	843
Duque de Caxias	18.744	São João de Meriti	815
Belford Roxo	18.722	Volta Redonda	737
Nova Friburgo	15.029	Teresópolis	637

FONTE: Consórcio dos veículos de imprensa, 2021.³⁸

³⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/18/rj-tem-numero-recorde-de-4427-casos-de-covid-19-confirmados-em-24-horas-total-chegou-a-26665.ghtml>

³⁸ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/covid-19-estado-do-rio-registra-mais-de-mil-casos-confirmados-nas-ultimas-24-horas-24987066>. Acessado em 25 de abril de 2021.

Embora os números permitam que acompanhem a evolução da pandemia em nosso estado e, em especial, no município do Rio, é importante destacar que, no Brasil, os casos têm sido subnotificados, uma vez que nem todos são testados³⁹.

O município do Rio de Janeiro apresenta alguns contextos de vulnerabilidade social, que vem sofrendo com o avanço da pandemia. Assim como outros municípios do estado do Rio de Janeiro, que, desde março de 2021, vem organizando medidas de enfrentamento ao coronavírus. Vimos cidades como São Paulo e Rio de Janeiro implementarem o isolamento social proposto pela maioria dos prefeitos e governadores deste país, que, em alguma medida, seguiram recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS⁴⁰) no início da pandemia. Contrariando as orientações do governo federal⁴¹, optaram por suspender as aulas e atividades não-essenciais.

No estado do Rio de Janeiro, houve a restrição da circulação de pessoas nas ruas, do acesso ao transporte público e do funcionamento do comércio⁴². Conforme a legislação disponível no site da Procuradoria Geral do Estado do Rio de Janeiro⁴³ e o levantamento do consórcio de veículos de imprensa é possível visualizar o panorama que a sociedade brasileira tem experienciado neste momento. Premidos pela situação de grande emergência, boa parte dos governos de estados e municípios implementou

³⁹ Disponível em:

- <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/04/14/pesquisas-subnotificacao-casos-confirmados-brasil.htm>
- <https://saude.abril.com.br/medicina/coronavirus-estimativa-aponta-numero-de-casos-14x-maior-do-que-o-oficial/>
- <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/04/29/subnotificacao-4-indicadores-de-que-ha-mais-casos-de-covid-19-no-brasil-do-que-o-governo-divulga.ghtml>
- <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2020/04/30/mesmo-com-subnotificacao-cronica-brasil-tem-2-maior-velocidade-de-infeccao>
- <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/04/24/abril-se-torna-o-mes-mais-letal-da-pandemia-no-brasil.ghtml>

⁴⁰ Orientações da OMS. Disponível em

https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875

⁴¹ Pronunciamento do Presidente da República em 24 de março de 2020. Disponível em https://youtu.be/VI_DYb-XaAE.

⁴² Disponível em https://static.poder360.com.br/2020/03/decreto_witzel-20.mar_.pdf

⁴³ Procuradoria Geral do Estado do Rio de Janeiro:

Legislação Federal: <https://pge.rj.gov.br/covid19/federal>

Legislação estadual: <https://pge.rj.gov.br/covid19/estadual>

Legislação municipal: <https://pge.rj.gov.br/covid19/municipal>

medidas que pudessem resguardar a população dos efeitos da nova enfermidade, para a qual ainda não havia uma cura específica/uma medicação eficaz.

Somente em março de 2021⁴⁴, as vacinas começaram a chegar no Brasil. No mês de abril de 2021, o país chegou a registrar mais de 3.000 mortes em apenas 24 horas e os números continuaram oscilando em torno desta quantidade imensa de vidas perdidas.

É interessante perceber que, por vezes, em tempos de crises e/ou guerras, o ser humano se reinventa para sobreviver e, neste aspecto, observamos indícios de tais avanços, a saber: tecnologia, solidariedade, valorização da natureza, fortalecimento dos laços humanos, dentre outros. O isolamento social nos faz refletir sobre quais saberes são necessários para que sejamos uma humanidade melhor, na medida em que cuidar de si e do outro é importante para que todos fiquem bem. É relevante, neste momento, pensar que “a educação acontece em todos os momentos da vida humana, em várias situações cotidianas - nas ruas e nos mais diversos lugares” (COELHO; SIRINO, 2018, p. 141). As inquietações surgidas na pandemia também nos conduzem a analisar qual formação humana e profissional é preciso em tempos de crise.

Entretanto, algumas questões precisam de análise constante, tendo em vista a necessidade de se acompanhar, de que forma determinados avanços acentuam processos de exclusão, desigualdades sociais e educacionais. Revisitar alguns conceitos dos campos educacionais nos ajudam nestas reflexões sobre os avanços que tivemos até o momento e sobre a possibilidade de retrocessos neste movimento, uma vez que, os sujeitos das camadas mais empobrecidas da população nem sempre podem acessar as tecnologias. Qual é a formação que cabe à Educação? Seria manter os processos de aquisição dos conteúdos construídos socio-historicamente pela escola ou perceber que as relações sociais ganham sua primazia nos processos de ensino-aprendizagem, principalmente, quando estes se constroem a partir de espaços não-escolares (FERREIRA, 2019) como o espaço doméstico nestes tempos.

⁴⁴ Organização Pan-Americana de Saúde: [https://www.paho.org/pt/noticias/21-3-2021-brasil-recebera-primeiras-vacinas-contracovid-19-por-meio-do-mecanismo-covax#:~:text=Bras%C3%ADlia%2C%20Brasil%2C%2021%20de%20mar%C3%A7o,\(Gavi\)%2C%20do%20Fundo%20das](https://www.paho.org/pt/noticias/21-3-2021-brasil-recebera-primeiras-vacinas-contracovid-19-por-meio-do-mecanismo-covax#:~:text=Bras%C3%ADlia%2C%20Brasil%2C%2021%20de%20mar%C3%A7o,(Gavi)%2C%20do%20Fundo%20das)

É neste contexto de pandemia mundial que situaremos a investigação proposta, cheios de esperanças de que encontremos a cura e de que possamos ser uma humanidade melhor, que cuide mais de nosso planeta e que cuide uns dos outros. Entendemos, entretanto, que uma crise na saúde pode aprofundar os processos de desigualdades sociais e educacionais. Desembaralhar os fios metodológicos desta pesquisa foi preciso, uma vez que a metodologia precisou ser reformulada, após orientação do Comitê de Ética na Plataforma Brasil, para que avançássemos nesta investigação. Sob sua orientação, organizamos as entrevistas, reuniões e análises de forma remota, por meio de videoconferência realizada pelos aplicativos Zoom, Meet e Skype.

4.2 A Construção do Turno Único

Antes de chegarmos ao que hoje conhecemos como Turno Único, no município do Rio de Janeiro, é importante retroceder aos movimentos que inspiraram esta história voltada para a construção de mais tempo de acesso a oportunidades educativas: educação em tempo integral. Um dos movimentos que inspiraram esta busca foi o Programa Especial de Educação que instituiu os Cieps no estado do Rio de Janeiro, construindo, no município, uma grande quantidade de escolas que funcionavam em horário integral, sendo o CIEP Tancredo Neves, o primeiro a ser construído na região (MAURÍCIO, 2009).

Em que pese a existência de algumas críticas ao programa, sobretudo em relação ao elevado custo de construção e manutenção destinado de uma escola que atenderia a crianças de periferia (RIBEIRO, 1991), os Cieps inspiraram alguns movimentos em busca de tempo integral (MOTA, 2019), dentre eles o Programa de Extensão Curricular, criado em 1998, após o desmonte do PEE; e o Ginásio Experimental Carioca, em 2011, que, inicialmente, pretendia favorecer os processos formativos dos anos finais do ensino fundamental e, após um período, atender a toda rede municipal do Rio de Janeiro.

A Lei nº 2619 de 16 de janeiro de 1998 cria o PEC (Programa de Extensão Curricular). São implementados Clubes Escolares, Núcleos de Artes, e Polos de Educação pelo Trabalho. Em parceria com a UFRJ, o projeto Clubes Escolares foi

criado inspirado no Projeto Esporte Clube Escolar⁴⁵. O projeto clubes previa uma programação cultural e oficinas divididas em campo da cultura da educação estética e campo da cultura física e esportiva. Eram oferecidas atividades como Futebol, Voleibol, Futsal, Natação, Handebol, Capoeira, Atletismo. As oficinas eram dinamizadas por professores com formação específica, da própria rede, que se reuniam, semanalmente, nos centros de estudos para formação. Cada clube foi estruturado na região de uma Coordenadoria Regional de Educação- CRE.

Os Núcleos de Artes foram resultado de programas culturais que antecederam este projeto e pretendiam ofertar atividades culturais no contexto municipal. Por fim, a Educação para o Trabalho tinha como objetivo utilizar este tema para que os estudantes organizassem seus processos formativos. Estes projetos não eram de cumprimento obrigatório pelos estudantes, mas exigiam um certo protagonismo estudantil, uma vez que eram de livre escolha por parte dos alunos.

Seguindo na investigação sobre movimentos que inspiraram a criação do GEC, deparamo-nos com as contribuições de Rúbio (2009) que discorre sobre a relevância dos Jogos Olímpicos para outros desdobramentos que ocorrem nos territórios, que tem relação com questões mais amplas que o olimpismo e reforçam um verdadeiro Movimento Olímpico. A autora destaca que a organização dos jogos estimula a criação e desenvolvimento de valores que podem agregar à cultura e às políticas públicas de algumas esferas.

Com o advento das Olimpíadas que seriam realizadas no município do Rio de Janeiro em 2016, houve um forte apelo à parceria entre educação e esportes ⁴⁶ como verificamos no Dossiê de Candidatura do Rio, de 2009, e, posteriormente no Caderno de Política Públicas do Rio de Janeiro⁴⁷ que destaca, como um dos legados dos Jogos Olímpicos para a população carioca, os Ginásios Olímpicos.

⁴⁵ Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/projprog/programas/clube.htm>

⁴⁶ Disponível em:

<http://memoriadasolimpiadas.rj.gov.br/jspui/bitstream/123456789/594/1/Dossie%20Candidatura%20Rio%202016%20Volume%201.pdf>

⁴⁷ Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf>

Fotografia 6 – Ginásio Experimental Olímpico/ GEO



Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf>

Fonseca (2017), em sua investigação sobre o clima e a organização do ginásio Experimental Olímpico – GEO, destaca que a estrutura dessas unidades se diferenciava sobremaneira das escolas do entorno, além de oferecerem o tempo integral a uma quantidade menor de alunos em comparação às outras escolas. Os GEOs surgiram como possibilidade de legado⁴⁸ para a rede pública municipal. Os estudantes poderiam participar de duas horas de atividades diárias e competições caso tivessem bom desempenho nos estudos. O Caderno de políticas públicas aborda, ainda, a proposta de Escolas do Amanhã, que surgiu em 2009, cujo objetivo era atender áreas conflagradas do município, enfrentar a evasão escolar com estímulo à aprendizagem e acesso ao tempo integral. Os objetivos que norteiam esta política nos remetem aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), criados em 1996, em Portugal, e à política das Zonas de Educação Prioritária (ZEP), criada em 1981, na França.

Ferreira e Teixeira (2010) destacam que, em alguns contextos, onde há desemprego, insucesso escolar, dificuldade econômica surgem programas de enfrentamento a pobreza e seus efeitos que repercutem nos espaços escolares. Estes programas estão mais centrados na família e nas crianças e jovens do que nos

⁴⁸ Disponível em: <http://rededoesporte.gov.br/pt-br/megaeventos/paraolimpiadas/legado/ginasio-experimental-olimpico>

aspectos cognitivos e conteúdos construídos pela escola ao longo do tempo. Segundo as autoras, estes programas de educação compensatória tinham, inicialmente, como objetivo minimizar as dificuldades dos estudantes diante dos conteúdos escolares, e depois passaram a se ocupar também com as interações entre os sujeitos da comunidade escolar e como isso (des) favorece o desenvolvimento dos estudantes.

Com a estruturação destes programas/ projetos, a escola passa a ser vista como a instituição que pode mediar conflitos e reduzir as desigualdades sociais e educacionais. Este movimento traz, à esteira deste debate, a reflexão, que não se esgota, sobre o papel social da escola. Reúne-se à esta inquietação outras questões que também são trazidas por Ferreira e Teixeira (2010) no que tange a responsabilização de famílias e comunidade pelo fracasso escolar.

Este seria um outro viés atribuído à programas e políticas de educação compensatória: desejar que o estudante, oriundo de um contexto desfavorável, dispense de sua identidade cultural, social e econômica ao entrar no universo escolar. E que se aproprie dos códigos e conceitos impostos pela escola. Caso não o faça, a deficiência se encontraria na comunidade e no âmbito familiar.

No Caderno de políticas públicas do Rio de Janeiro, há um discurso semelhante: “Promover a educação para crianças e jovens em áreas vulneráveis é a forma mais segura de criar, para as próximas gerações, um ciclo de desenvolvimento transformador, que conduza as famílias a um patamar de prosperidade” (RIO DE JANEIRO, 2016). Aqui, identificamos indícios de que a escola pretende modificar o contexto no qual os estudantes estão inseridos. E ainda: “Áreas situadas, por exemplo, em comunidades que ainda não foram pacificadas, passaram a ter acesso à educação de qualidade”. Neste trecho, o sentido produzido nos remete a uma escola redentora, uma escola panaceia que sobrevive até em contextos de grande violência.

Retomando às inspirações que o município do Rio recebeu para a estruturação de suas políticas públicas, pinçamos, à tela desta investigação, a política pública de tempo integral dinamizada no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), que, por meio de uma parceria público-privada tornou-se uma política voltada para o Ensino Médio no estado. O decreto nº 25.596, de 1º de junho de 2003 cria este projeto que tem o seu início consolidado em 2004. A princípio os gestores envidaram esforços para reformar e estruturar o ginásio, que iniciou as suas atividades

em 1825. Chamava-se Liceu, e foi oficialmente inaugurado em 1853 pelo imperador d. Pedro II. A escola era referência em todo Nordeste e recebeu estudantes muito conhecidos em território nacional, tais como: Epitácio Pessoa, Ariano Suassuna, Clarice Lispector, dentre outros. Em 2008, o estado já contava com 33 Centros nos moldes do CEEGP.

O Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE) em parceria com o estado, foi responsável pelo conteúdo, medidas inovadoras e gestão de um projeto que também traz em suas bases a preocupação com as camadas mais empobrecidas da população e as lacunas com as quais tem de lidar, provenientes do ensino fundamental precarizado, quando adentram o Ensino Médio (MAGALHÃES, 2008). O estado era representado pelo Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental – (PROCENTRO), órgão da Secretaria Estadual de Educação, responsável pelo planejamento e implantação dos Centros. O pensamento trazido por Magalhães se alinha às considerações trazidas por Ferreira e Teixeira (2010) ao discorrerem sobre o conceito de educação compensatória, uma vez que aborda as origens dos estudantes como possível causa do fracasso escolar.

O protagonismo juvenil ganha destaque na proposta desenvolvida em Pernambuco assim como nos Ginásios Experimentais Cariocas. Na estrutura trazida por Magalhães (2008, p. 21), “visava-se formar o jovem por meio de práticas e vivências, na escola e na comunidade, que o levem a atuar como parte da solução, e não como parte do problema, pelo exercício sistemático da cidadania ativa, construtiva, criativa e solidária”. Nesta lógica, ambos os programas se organizaram valorizando um dos pilares, destas políticas, que privilegia processos formativos mais autônomos.

O ICE⁴⁹ reuniu empresários interessados em contribuir para os avanços na Educação Básica. A instituição começou suas atividades buscando recuperar o Ginásio em Pernambuco e, posteriormente estendeu sua parceria para outros estados e municípios, envolvendo-se também com o projeto de tempo integral no município do Rio de Janeiro. Junto ao Instituto Trevo de Tecnologia Social, também uma organização sem fins lucrativos, como o ICE, organizou e implementou a proposta

⁴⁹ Disponível em: <http://icebrasil.org.br/>

educativa dos Ginásios Experimentais Cariocas no município do Rio de Janeiro, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ).

A Lei nº 5.225 (RIO DE JANEIRO, 2010), institui, no município, o Turno Único, enfatizando que todas as escolas deverão oportunizar 7 horas de estudos, num prazo de 10 anos. Priorizando-se a implantação em regiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH. Programa Fábrica de Escolas do Amanhã Governador Leonel Brizola, surge no Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro (2013), para viabilizar a meta destacada na legislação anterior.

O Decreto nº 33.649 (RIO DE JANEIRO, 2011) institui o Programa Ginásio Carioca no município do Rio de Janeiro, e traz algumas questões que abordaremos, a seguir, neste estudo:

O Programa Ginásio Carioca é voltado para os estudantes do 6º ao 9º ano, que terão acesso a material estruturado de ensino, impresso e digital (EDUCOPÉDIA). A Educopédia é uma plataforma que atende a estudantes e profissionais da educação disponibilizando atividades e planos de aula vinculados às orientações curriculares da SME/RJ. O decreto prevê também o foco no Projeto de Vida do Aluno.

De acordo com o decreto, o Programa Ginásio “Experimental” Carioca, prevê educação em tempo ampliado para jovens de 7º ao 9º ano, que contarão com um professor tutor, para orientá-los nas práticas e vivências em Protagonismo Juvenil, na formação acadêmica de excelência e na elaboração e acompanhamento de seu Projeto de Vida.

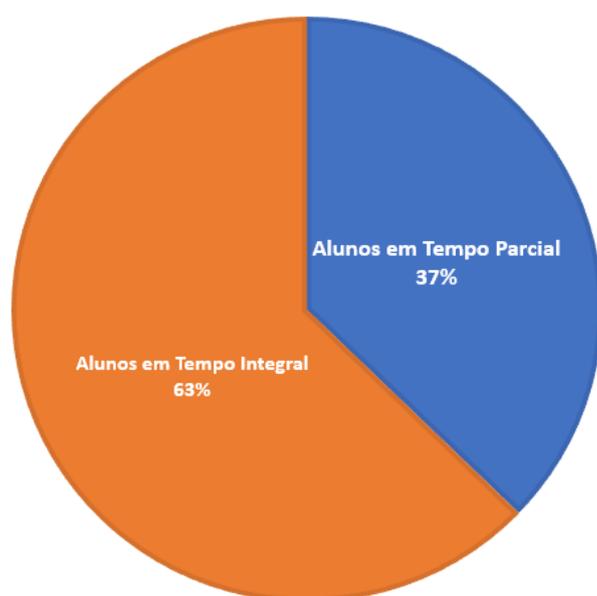
De acordo com o artigo 9, os professores lotados no Ginásio Experimental Carioca atuarão com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, sendo 8 (oito) horas diárias, distribuídas nos 5 (cinco) dias da semana. Caso o professor não tenha matrícula no regime de 40 (quarenta) horas semanais, a jornada de trabalho prevista será complementada com dupla regência.

Em janeiro de 2019⁵⁰, o Ginásio Carioca passa a funcionar como Escola Municipal de Aplicação Carioca (EMAC). Percebe-se, portanto, na rede municipal, um atendimento diferenciado no contexto educativo.

⁵⁰ Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/emac>

As 28 Escolas Municipais de Aplicação Carioca - EMACs, conforme sinaliza o site da Secretaria Municipal de Educação, se configuram como mais um projeto no âmbito do Programa Turno Único. O site, que foi atualizado em abril de 2020, informa ainda que o município tem conseguido avançar na ampliação da oferta no tempo integral, segundo o gráfico disponibilizado pela SME/RJ.

Figura 16 – O tempo integral e o tempo parcial no município do Rio de Janeiro - 2021



FONTE: Elaborado pela autora a partir de SME (2022)

O município do Rio apresenta uma das maiores redes educacionais do estado do Rio de Janeiro contando com 39. 815 professores e 13. 862 funcionários de apoio administrativo. O corpo docente está dividido conforme a distribuição a seguir:

Tabela 4- Professores da rede municipal do Rio de Janeiro em 2021

Cargo	Carga Horária	Quantitativo de Professores
Professor de Educação Infantil	22,5h	2.313
	40h	3.752
Professor Adjunto de Educação Infantil	40h	2.032
Professor de Ensino Fundamental - Anos Finais	40h	3.748

Professor de Ensino Fundamental - Anos Iniciais	40h	4.126
Professor I	16h	10.600
Professor II	30h	61
	22,5h	10.209
	40h	1537
Total da Rede		38.351

FONTE: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>

De acordo com o Mapa da Desigualdade⁵¹, alguns indicadores mostram informações relevantes sobre o município do Rio de Janeiro (RJ) em comparação com as médias da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro (RMRJ) e com o país.

Tabela 5 – Mapa da Desigualdade - 2020

	Renda Média	Violência	Turmas lotadas	Acesso à internet	Idade média ao morrer	Diferença salarial entre homens e mulheres
RJ	1.626,33	34,6	11,1%	56,3%	65	17,22%
RMRJ	1.741,16	36,0	15,1%	57,6%	66	13,81%
BRASIL	1.295,33	27,5	22,1%	47,7%	65	14,4%

FONTE: Elaborado pela autora a partir do site Mapa da Desigualdade

A tabela mostra algumas informações que configuram as desigualdades no território. Foram extraídas aquelas que traziam as médias e percentuais do município do Rio de Janeiro, da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro e do Brasil.

Em relação à renda média o mapa mostra que o município do Rio de Janeiro, encontra-se alinhado à média da região mantendo-se acima de Japeri que apresenta média de R\$ 694,00, mas abaixo de Niterói, com R\$ 3.114,00. Estas médias foram atualizadas pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA⁵² de 2020.

⁵¹ Mapa da Desigualdade: Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

Disponível em: https://casafluminense.org.br/mapa-da-desigualdade/?gclid=Cj0KCQjw1PSDBhDbARIsAPeTqrcHOM8LrU7zBrRoMqYNILvsNVQ4ow-PV2eSC9tV-U6kVdE9k-PFJz8aAgApEALw_wcB#1

⁵² IBGE

Disponível em <https://www.ibge.gov.br/explica/inflacao.php>

A diferença salarial entre homens e mulheres ainda é acentuada no município que apresenta um percentual de 17,22%, maior que o do país. O documento indica que apenas em Maricá e Queimados as mulheres apresentam médias salariais maiores que os homens. E quando a cor entra em cena, o salário das mulheres negras equivale à metade dos salários dos homens brancos na RMRJ.

Quanto à violência, o Mapa apresenta alguns registros relevantes. Como a letalidade da intervenção policial, de acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança pública. Na tabela, registramos as taxas de crimes violentos a cada 100 mil habitantes. Além disso, o documento sinaliza que o registro de ocorrências de tiroteios tem aumentado e, segundo o coletivo Redes da Maré, uma em cada três escolas no município do Rio de Janeiro já fechou por conta de tiroteios, comprometendo a formação das crianças do território.

Quanto às turmas lotadas, desde a análise dos resultados do PISA, esse aspecto é compreendido como um fator que pode gerar evasão e baixo rendimento. Nesse sentido, os dados expostos indicam que, no município do Rio de Janeiro há um percentual de 11% de turmas com mais de 35 alunos. Metade do percentual verificado no país. O acesso à internet mensurado tem relação com a banda larga disponível nos domicílios, indicando que pouco mais da metade deles possui acesso à internet, o que pode acirrar as desigualdades educacionais neste contexto de pandemia.

O indicador “Idade média ao morrer” traz números muito próximos, entretanto o documento Mapa das Desigualdades⁵³ apresenta algumas discussões importantes sobre essa média dentro do próprio município, a maior da RMRJ. A diferença de média de vida entre um morador de São Conrado e da Rocinha é de 23 anos e a diferença entre um morador de Ipanema e da Rocinha é de 29 anos. Ou seja, a média de vida do morador da Rocinha é uma das menores.

Este contexto de grandes desigualdades no território justifica a escolha do município e das escolas que participaram desta investigação, uma vez que precisaram construir estratégias para minimizar os impactos dos territórios nos processos de aprendizagem. A violência e a pobreza também trazem impactos na formação dos estudantes, embora o perfil de pobreza tenha mudado ao longo dos anos na metrópole

⁵³ Casa Fluminense

Disponível em <https://casafluminense.org.br/mapa-da-desigualdade/>

(RIBEIRO; RAITANO, 2020). Hoje, percebemos a existência de uma população mais escolarizada, com requisitos escolares/acadêmicos para não se encontrarem em situação de pobreza, mas que não tem encontrado alternativas para sair dessa condição socioeconômica. No caso do Rio de Janeiro, Ribeiro e Raitano (2020, p. 16) discutem que a pobreza se manifesta de forma diferente, pois “as desigualdades sociais e as desigualdades urbanas” podem ser camufladas sem uma análise atenta dos contextos, “considerando a estrutura desigual de organização da metrópole”.

Nesse panorama, surge o Programa Turno Único alinhado à legislação nacional na qual consta que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (LDBEN, 1996) e que “o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias” (PNE, 2014). Institucionalizado pela Lei n. 5.225/2010, o Programa Turno Único amplia a jornada escolar no município, reestrutura a gestão e a matriz curricular e, a partir de 2017, passa a exigir a carga horária de 40 horas para os docentes.

Essa política pública educacional surge a partir da implementação de outras propostas no território. O Programa Escolas do Amanhã, criado em áreas conflagradas, inspirou a criação dos Ginásios Experimentais Cariocas, implantados em 2011, que, por sua vez, introduziram os Ginásios Cariocas. Nestes, o 6º. Ano passa a compor o primeiro segmento do ensino fundamental sob a responsabilidade de um professor generalista que faz a transição dos alunos para a chegada dos professores especialistas no ano de escolaridade seguinte.

Das 235 escolas de Turno Único, 125 possuem o programa de forma completa, ou seja, com professores cumprindo a dedicação exclusiva com a carga horária de 40 horas e 102, de forma parcial, cujo processo de organização dos professores e seus respectivos tempos de trabalho ainda está em andamento com a perspectiva de que as 40 horas se efetivem.

Na imagem a seguir, temos a quantidade de tempos por disciplina na Matriz Curricular do Turno Único:

Figura 17 - Matriz Curricular para o Ensino Fundamental Primário de Horário Integral

DISCIPLINA	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Língua Portuguesa	27	27	27	26	26	28
Matemática						
Ciências						
Geografia						
História						
Arte (Artes Visuais, Música ou Teatro)	2	2	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3	3	3
Língua Estrangeira (Inglês)	2	2	2	2	2	2
Sala de Leitura	1	1	1	1	1	*
Estudo Dirigido	*	*	*	*	*	*
Projeto de Vida	*	*	*	*	*	*
Ensino Religioso				1	1	
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35	35	35

FONTE: Resolução SME n° 246, 2021.

Nessa Matriz Curricular no ensino fundamental ginásio de Horário Integral, há dois tempos dedicados ao Projeto de Vida e dois ao Estudo Dirigido, mas o tempo maior é destinado às disciplinas básicas do ensino fundamental primário. A seguir temos a matriz:

Figura 18 - Matriz Curricular para o Ensino Fundamental Ginásio de Horário Integral

DISCIPLINA	6º	7º	8º	9º
Língua Portuguesa	6	6	6	6
Matemática	6	6	6	6
Ciências	4	4	4	4
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Arte (Artes Visuais, Música ou Teatro)	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3
Língua Estrangeira (Inglês)	2	2	2	2
Estudo Dirigido	2	2	2	2
Eletivas	2	2	2	2
Projeto de Vida	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35

FONTE: Resolução SME n° 246, 2021.

Percebemos que o 6º. Ano possui duas matrizes curriculares “de acordo com o modelo pedagógico da Unidade Escolar em que está inserido: 6º ano Carioca nas

Unidades de Ensino Fundamental I e 6º ano regular nas Unidades de Ensino Fundamental II” (RIO DE JANEIRO, 2019). As turmas que pertencem ao Carioca I e ao Carioca II são turmas que pertencem ao projeto de correção de fluxo. Com a chegada da Resolução nº 297/2021, a parte diversificada ganha novos componentes curriculares. Acreditamos que este movimento tenha relação com os desafios intensificados com a chegada da pandemia.

O horário de aula é organizado da seguinte maneira:

Fundamental I:

- I. turno único: das 8h às 15h, sendo 7 (sete) horas de trabalho escolar, com 70 (setenta) minutos destinados a recreio e refeições;
- II. horário parcial: no 1º turno, das 8h às 12h30min, e, no 2º turno, das 12h30min às 17h, sendo 4 (quatro) horas e 30 (trinta) minutos de trabalho escolar, com 30 (trinta) minutos destinados a refeição. (RIO DE JANEIRO, 2019).

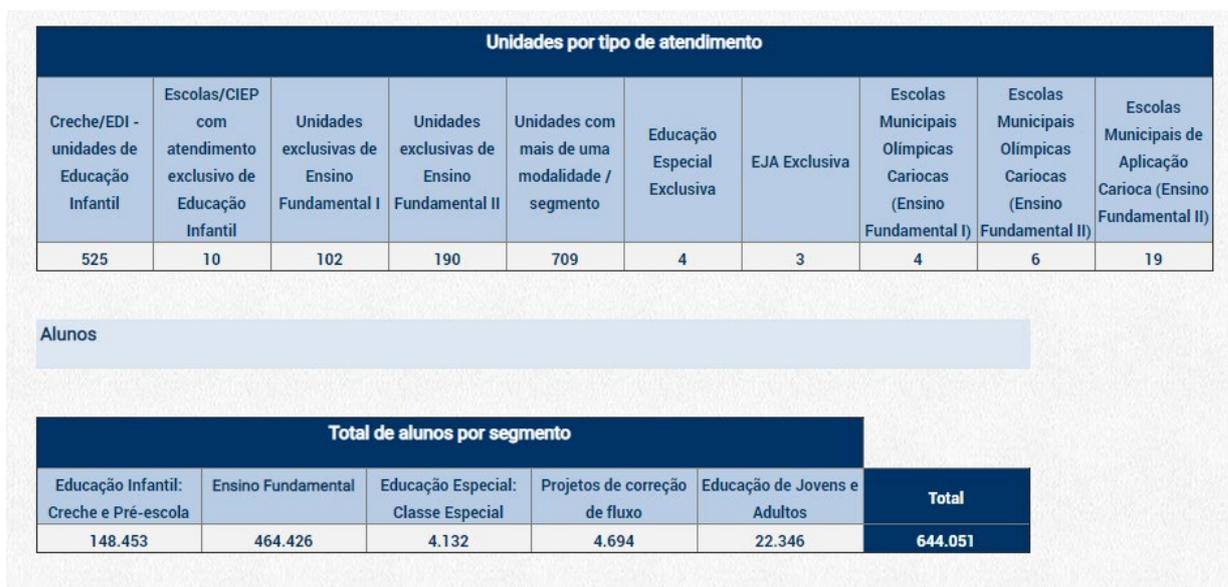
Fundamental II:

- I. turno único: das 8h às 15h, sendo 7 (sete) horas de trabalho escolar, com 7 (sete) tempos diários de 50 (cinquenta) minutos de aula e 70 (setenta) minutos destinados a recreio e refeições;
- II. horário parcial: no 1º turno, das 7h50min às 12h20min, e, no 2º turno, das 12h40min às 17h10min, sendo 4 (quatro) horas e 30 (trinta) minutos de trabalho escolar, com 5 (cinco) tempos diários de 50 (cinquenta) minutos de aula e 20 (vinte) minutos destinados a refeição. (RIO DE JANEIRO, 2019).

O município do Rio de Janeiro conta com 1.543 escolas, em 2021, organizadas de acordo com perfis diferenciados. Elas estão divididas em 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e atendem 644.138 alunos.

Na rede municipal há três tipos de Unidades Escolares Experimentais: Escolas Bilíngues; Ginásios Experimentais Olímpicos - GEOs; Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais - GENTE.

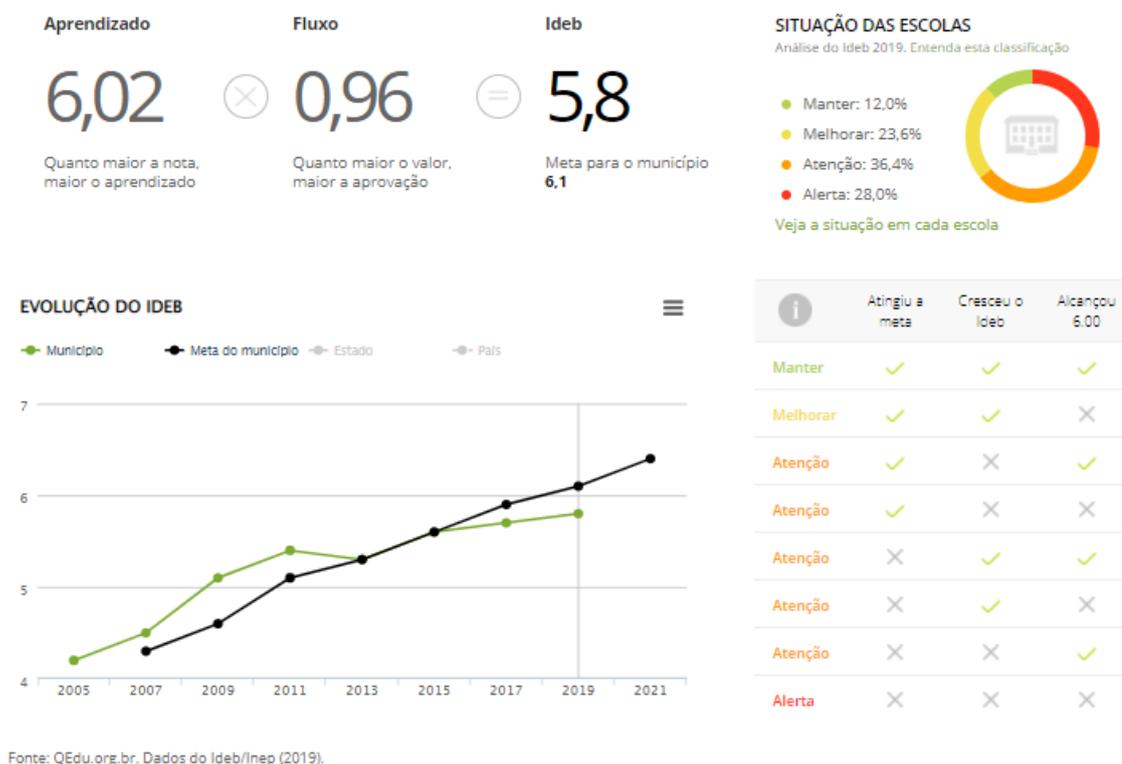
Figura 19 – Unidades escolares e quantitativo de alunos



Fonte: Rioeduca (2021)

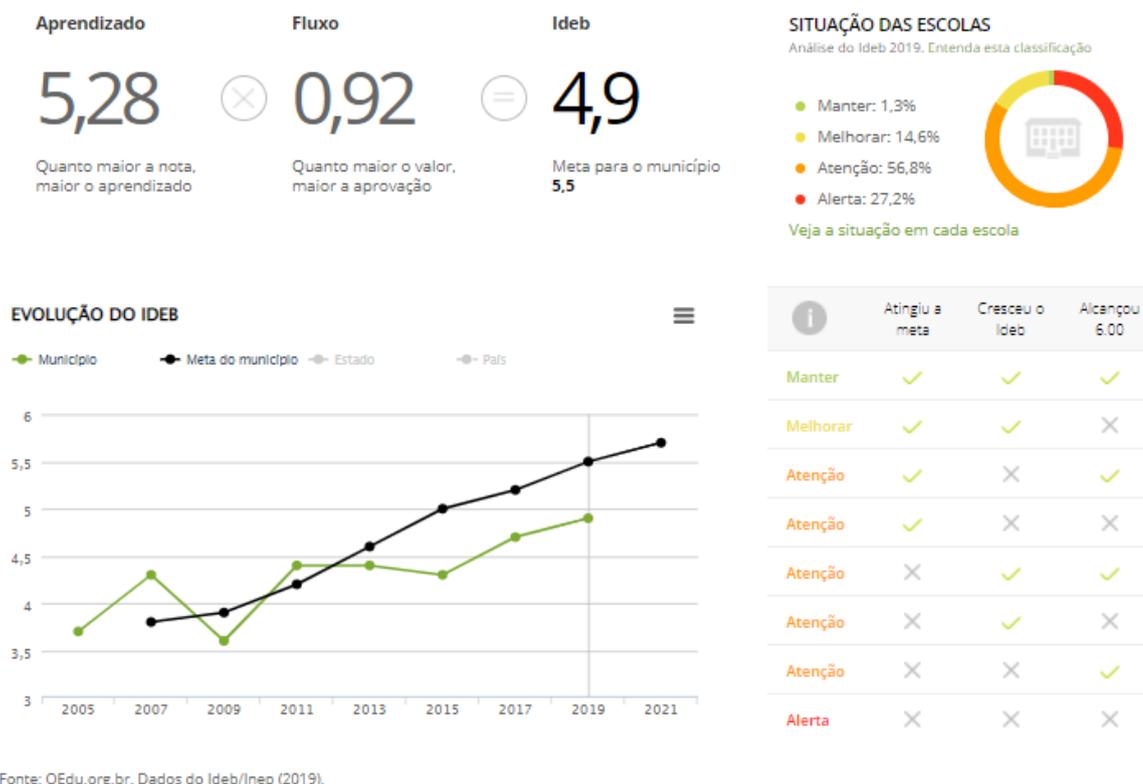
Quanto ao Ideb, o município do Rio de Janeiro apresentou a seguinte evolução, de acordo com o site QEdu.

Figura 20 – Ideb - Anos Iniciais do Ensino Fundamental



Embora tenha crescido, em 2019, nos anos iniciais, o Ideb da rede municipal não atingiu a meta para o município de 6,1. Quanto aos anos finais, o município apresentou um indicador mais distante ainda da meta:

Figura 21 – Ideb - Anos Finais do Ensino Fundamental



Pulici e colegas (2020) produziram um material que traz as percepções sobre as contribuições da política educacional a partir de uma investigação com alunos, professores e diretores da rede municipal. A pesquisa realizada em três etapas contemplou uma avaliação do momento que antecedeu a implantação do Programa Turno Único, em seguida, uma análise dos seus impactos no segundo segmento do ensino fundamental. Uma terceira etapa foi necessária para compreender as dinâmicas entre as escolas que geraram resultados muito diferentes.

Em 2017, a pesquisa mostrou que 75% dos estudantes não eram brancos. E que 24,1% dos estudantes do primeiro segmento estavam em distorção série-idade,

enquanto, no segundo segmento, esse percentual cai para 16%, compreendendo que, no 5º ano, a idade recomendada é entre 10 e 11 anos; e, no 9º. ano, entre 14 e 15 anos. Verificou que quase 60% desses estudantes moram em favelas e presenciaram várias situações envolvendo crimes e/ou conflitos. Quanto ao trabalho remunerado, a maioria das crianças não o realiza: cerca de 95%. Mas o trabalho doméstico ocupa boa parte do tempo dos estudantes: 56% do segundo segmento; 39,4% do primeiro. As tarefas que mais demandam tempo dos estudantes são aquelas relacionadas aos cuidados com outras crianças. Cerca de uma hora: 34,2% do primeiro segmento; 24,5 dos alunos do segundo segmento.

Quando perguntados sobre a relação com o espaço escolar, a maioria destacou que se sente bem. 60% dos alunos de escolas de TU completo enfatizaram que realmente eram bons alunos. Enquanto, 57,1% dos alunos das escolas de TU parcial sustentavam essa afirmação. No que tange aos tempos vagos por falta de professores, o percentual de alunos no TU completo é 43,5% e dos alunos de TU parcial, 54, 2%. Nas escolas sem TU, 47,3% dos alunos afirmaram que observam essa questão dos tempos vagos por falta de professor.

A pesquisa de Pulici et al (2020) nos mostra, ainda, que a quantidade de alunos das escolas que possuem Turno Único completo que desenvolvem o Projeto de Vida ou participam do Reforço Escolar é muito maior do que nas escolas que não tem TU, embora na matriz da escola sem TU não apareça o Projeto de Vida, estes últimos representam um percentual de 15%, enquanto aquele grupo representa um percentual de 85%. O Projeto de Vida é a construção de um percurso formativo em que os estudantes organizam um plano de metas e vivenciam um percurso relacionando os saberes construídos pela escola com a concretização de seus projetos e expectativas para o futuro.

Dos 346 docentes entrevistados, 52% são brancos e 69,2% é composto por mulheres. A formação dos professores merece destaque nesta pesquisa: nas escolas de TU, mais de 90% dos professores do primeiro segmento possuem pós-graduação. Nas escolas do município do Rio que não tem o programa TU, somente 23,3 % dos professores possuem esta formação. Quanto aos professores de segundo segmento, há um percentual significativo de mestres nas escolas de TU completo: 23,9%.

Quando os professores foram questionados sobre as condições de trabalho e quanto à organização da escola, as melhores notas, numa classificação de 0 a 10, foram atribuídas às escolas com Turno Único. Mas, em geral, os professores sinalizaram que se sentem bem nas escolas do município.

Em relação ao Conselho Escola Comunidade, que “é responsável por promover um diálogo entre escola, família e comunidade, a fim de promover uma melhoria no ensino” (PULICI et al., 2020), a maioria dos professores se sente apoiada. E em relação à gestão escolar, 87, 5% dos professores do TU sinalizaram que os diretores costumam discutir as metas educacionais com o corpo docente, o que possibilita um movimento mais democrático. Entretanto, apenas 59, 6 % estão satisfeitos ou muito satisfeitos com a implementação do programa.

As entrevistas realizadas com os gestores para esta pesquisa permitiram que conhecêssemos os avanços e desafios da implantação e dinamização desta política de tempo integral no município. Portanto, após apresentar o Programa Turno Único da rede municipal do Rio de Janeiro, discutiremos, no próximo capítulo, sobre as percepções dos gestores acerca dos impactos do Programa na formação dos sujeitos e na redução das desigualdades.

5 O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS: o campo de investigação

Nesta seção, analisaremos os achados da pesquisa desenvolvida a partir da colaboração dos gestores de duas escolas do município do Rio de Janeiro. Justificamos a escolha desses atores porque entendemos que a gestão pode (im)possibilitar a implementação das políticas educacionais nos espaços escolares. Segundo Silva e Bernado (2017, p. 305), embora

a proposta de democratizar o processo no âmbito da gestão avance no sentido da participação mais igualitária entre gestores e professores, deve levar em conta, [...], o regime político e as políticas macros da administração pública com as quais tem que interagir continuamente.

Percebemos a gestão como uma das centrais características organizacionais para se constituir uma escola de tempo integral. A “escolha para diretor nas escolas sempre foi um assunto muito polêmico e discutido tanto nas redes quanto entre especialistas da educação”, segundo Amaral (2016, p. 83). No entanto, é possível verificar que esta escolha pode favorecer o avanço de políticas que visam ao aumento da jornada.

Na nomeação ou indicação, o diretor é escolhido pelo chefe do Poder Executivo, estando a direção no mesmo esquema dos denominados “cargos de confiança”. Nessa condição, o diretor pode ser substituído a qualquer tempo, de acordo com o momento político e as conveniências. (AMARAL, 2016, p. 84)

Podemos inferir que o tipo de gestão influencia diretamente no fomento de políticas públicas em educação, pois, “gerir democraticamente uma escola é muito mais do que fiscalizar a escola, contribuir financeiramente, cuidar de alunos no intervalo, ajudar no preparo da merenda e cuidar da escola” (AMARAL, 2016, p. 43). As políticas públicas são encenadas de forma diferenciada em cada contexto, como traz Amaral (2016, p. 42).

O contexto da prática é o local em que a política está sujeita à interpretação, recriação e onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Logo, conforme esta abordagem, os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretção das políticas educacionais e, dessa

forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

Percebemos, que a criação de uma política também está carregada de interesses e disputas, sobretudo quando se tem uma elite que precisa ratificar sua hegemonia constantemente. O Programa Mais Educação, que foi extremamente receptivo às parcerias com as ONGs, mostra, ainda, a possibilidade de um Estado Mínimo, que garante a “articulação de várias políticas públicas” (COSTA, 2018, p. 407), num movimento de desresponsabilização do Estado, que passa a ser gestor e não executor nas políticas.

Sendo assim, as inquietações, surgidas a partir de movimentos que direcionam as forças políticas e econômicas para um tipo de sociedade em que o Estado intervenha o mínimo possível, vem aumentando e potencializando reflexões em pesquisadores, professores, estudantes e vários setores da sociedade. Tendo em vista a possibilidade de que haja, nesta contemporaneidade, uma redução de direitos adquiridos com luta, ao longo dos anos, e um aprofundamento das desigualdades educacionais e econômicas, sobretudo nas camadas empobrecidas da população.

Esse é o contexto no qual as duas escolas estão inseridas, que se configura parte dos desafios e dilemas vivenciados pelos gestores escolares (BROOKE; REZENDE, 2020) na dinâmica experienciada em suas respectivas funções. Alguns trabalhos, como o de Booke e Rezende (2020) e Oliveira e Paes de Carvalho (2018) que destacam os desafios da gestão escolar e a relevância da liderança, respectivamente, contribuem para a compreensão da escolha dos sujeitos que participam desta pesquisa: as equipes diretivas de duas escolas municipais do Rio de Janeiro. Além disso, a atuação dos gestores pode favorecer a implementação de políticas públicas que, em alguma medida, contribuem para a redução das desigualdades educacionais e sociais. Alguns textos que apresentam e descrevem as políticas, como os Cadernos de Política Públicas do Rio de Janeiro e a Lei nº 5.225 de 2010, já mencionados, destacam que as propostas construídas têm o objetivo de contribuir para a redução das desigualdades sociais, por meio da oferta de mais tempo de ensino e redução das desigualdades educacionais no território.

Embora seja uma política sem um texto específico e detalhado, conforme o Programa Especial de Educação⁵⁴, o parágrafo segundo do artigo primeiro da Lei nº 5.225 (RIO DE JANEIRO, 2010), que dispõe sobre a implantação do Turno Único, indica que a implementação do programa priorizará as “escolas situadas nas Áreas de Planejamento, onde forem constatados os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 1). E o Caderno de Políticas apresenta o programa Escolas do Amanhã como uma possibilidade de “desenvolvimento transformador” que conduziria as famílias a um “patamar de prosperidade” (RIO DE JANEIRO, 2016, p. 42).

É notório que a distorção idade-série é um fator que, num movimento cíclico, resulta em desigualdades educacionais e sociais, e consolida a sua reprodução, uma vez que o acesso à educação não se dá de forma homogênea em todo território nacional; embora a Constituição preconize que todos tenham o direito à educação (BRASIL, 1988), e que deve ser ofertada, primeiro pelo Estado e, em seguida, pelas famílias. Para o enfrentamento das dificuldades relacionadas ao atraso nas trajetórias escolares, a Matriz Curricular (RIO DE JANEIRO, 2019) traz, em seu bojo, uma medida de correção de fluxo que já apareceu no final da Resolução nº. 1427 (RIO DE JANEIRO, 2016) de forma pouco detalhada. Essa Resolução só sinalizava que “na organização de turmas para os Projetos de Reforço Escolar”, seriam elaborados “critérios próprios, de acordo com a especificidade de cada projeto” (RIO DE JANEIRO, 2016, p. 16).

A Matriz Curricular publicizada pela Resolução nº. 113 (RIO DE JANEIRO, 2019) apresenta uma seção específica para as medidas de correção de fluxo, embora, na Resolução nº. 246 (RIO DE JANEIRO, 2021c), apareça dentro da Seção II, voltada para o Ensino Fundamental. Nessas duas últimas legislações, os “Projetos de Reforço Escolar” passam a se chamar “Projetos de Correção de Fluxo” e tem uma definição mais clara sobre o seu funcionamento e uma Matriz Curricular Específica. E, mais recentemente, na Resolução nº 297 (RIO DE JANEIRO, 2021b), são denominados “Projetos de Recomposição de Aprendizagem e Correção de Fluxo”. Na fala dos

⁵⁴ O Programa Especial de Educação (PEE) instituiu os Cieps no estado do Rio de Janeiro. O programa trouxe alguns documentos importantes, dentre eles, O Livro dos Cieps e o Novo Livro dos Cieps (Carta: Falas, reflexões e Memórias), organizados por Darcy Ribeiro.

gestores, são projetos interessantes, entretanto, como o funcionamento se dá em horário parcial, interferem, em alguma medida, na lógica do TU, do qual as demais turmas participam.

A Resolução nº 246 apresenta, em seu artigo 19, a organização das atividades remotas do retorno gradativo às aulas presenciais, devido à pandemia de Covid-19. Isso nos mostra indícios de uma preocupação da gestão municipal, com o registro, em seus documentos, da possibilidade de se garantir o direito à educação. Nesse período no qual experienciamos uma grande crise na saúde mundial, que atinge com mais intensidade alguns países, como o Brasil, por exemplo, em consequência de uma gestão equivocada de tal crise.

Ainda em relação à Matriz, publicada em 2021, verificamos uma inovação no que tange à menção do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais de 2009. Embora, não seja o foco da pesquisa, compreendemos que este é um debate necessário, sobretudo num município que possui mais de 50% de sua população preta e parda⁵⁵, cuja diferença salarial entre brancos e negros é de 31,3%, o percentual de pessoas negras assassinadas por intervenção policial atinge a marca de 81% em relação ao total, configurando uma população que morre 10 anos mais cedo que a população branca, dentre outras questões sociais que atingem negativamente a população preta e situam um percentual desses sujeitos num contexto de vulnerabilidade social, representando 75,2% do grupo formado pelos 10% mais pobres do país.⁵⁶

No estudo elaborado pelo IBGE “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, em 2018, verificamos que a taxa de analfabetismo entre a população negra era de 9,1%, superior à da população branca, de 3,9%. De acordo com a “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)”, também realizada pelo IBGE,

⁵⁵ Casa Fluminense

Disponível em <https://casafluminense.org.br/mapa-da-desigualdade/>

⁵⁶ IBGE, 2019.

Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>

o percentual de jovens negros que estão fora da escola é de 19%, enquanto a de jovens brancos fora da escola é de 12,5% (IBGE, 2018)⁵⁷.

Esse estudo mostra avanços em relação à escolarização dos pretos no país, mas sinaliza que a desigualdade em relação aos brancos permanece. Compreendemos, portanto, que os pontos trazidos anteriormente, elencados nas matrizes curriculares como os “Projetos de Correção de Fluxo” e a observação do “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais de 2009” são medidas que trazem indícios de uma preocupação com as desigualdades educacionais e sociais, no território, bem como com a oferta de mais tempo como estratégia para a consecução de uma educação integral.

Observando as considerações trazidas pelos documentos e legislações, começamos a nossa análise das contribuições dos gestores para o debate sobre Educação Integral e(m) Tempo Integral, partindo dos eixos que estruturam o Guião de Entrevistas. Todos os orientandos e professores envolvidos se debruçaram sobre as questões de todas as pesquisas, e pensaram em eixos importantes para cada uma delas. Nesse sentido, interessa-nos, especificamente os processos relacionados à gestão da política nas escolas, as narrativas construídas sobre o tempo integral e sobre as concepções de educação integral, e ainda, a percepção dos gestores sobre a política de TU como estratégia de redução das desigualdades educacionais e sociais.

Segundo Oliveira e Paes de Carvalho (2018, p. 4), pesquisas do campo da Sociologia da Educação indicam que, embora o “contexto socioeconômico e cultural” tenha um “peso importante na definição do desempenho escolar, alguns fatores intraescolares poderiam minimizar os efeitos da origem social”. E um desses fatores estaria ligado à liderança profissional. Nesse sentido, o olhar dos gestores para a política foi importante para a compreensão das lógicas escolares nos dois contextos pesquisados e para a compreensão do nosso problema de pesquisa. A pesquisa desenvolvida pelas autoras acerca da percepção dos professores sobre a liderança

⁵⁷ IBGE

Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

do diretor de sua escola mostra uma possível relação entre o desempenho dos alunos e dois fatores: um fator intraescolar _a liderança_ e um fator extraescolar _a forma de acesso ao cargo_, pois depende de uma política externa à escola.

Os sujeitos que participaram desta investigação, como entrevistados, atuam na gestão das escolas que serão representadas pelas letras A e B, caracterizadas na tabela a seguir.

Tabela 6 – Escolas que participaram da pesquisa no município do Rio de Janeiro.

	ESCOLA A	ESCOLA B
Número de funcionários	17	12
Pré-Escola	0	49
Matrículas nos Anos Iniciais	516	154
Matrículas nos Anos Finais	211	236
Educação Especial	12	7
Total de alunos matriculados	756	458

FONTE: QEdu, 2020

O Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica – INSE nos mostra que as duas escolas estão situadas no nível 3⁵⁸, numa escala de 1 a 8⁵⁹. Esse indicador é calculado tendo em vista a situação econômica e índice de escolarização das famílias dos estudantes. Essas informações são aferidas por meio do questionário contextual do Saeb. Nesse sentido, compreendemos que as escolas selecionadas para a pesquisa apresentam um nível socioeconômico semelhante e, assim, sujeitas a movimentos relacionados às desigualdades sociais bem parecidos.

Segundo a descrição da Nota Técnica de 2019⁶⁰, no nível 3, a mãe, pai ou responsável da maior parte dos estudantes têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria das famílias possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão, um banheiro, wi-fi e máquina de lavar roupas, mas não possui computador, carro, garagem e aspirador de pó. E alguns estudantes

⁵⁸ QEdu. Disponível em: <https://analitico.qedu.org.br/>

⁵⁹ Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2019. Nota Técnica. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2019_nota_tecnica.pdf

⁶⁰ Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2019. Nota Técnica.

podem ter também freezer e forno de micro-ondas. Nos anexos desta investigação, apresentamos os outros níveis e as questões utilizadas no questionário conceitual do Saeb.

Quanto às taxas de rendimento, foi possível verificar as seguintes informações:

Figura 22 – Taxas de rendimento da Escola A

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	4,2% 22 reprovações	1,4% 8 abandonos	94,3% 482 aprovações
Anos Finais	5,8% 12 reprovações	0,5% 2 abandonos	93,7% 186 aprovações

FONTE: QEdU, 2019.

Figura 23 - Taxas de rendimento da escola B

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	0,7% 2 reprovações	7,3% 12 abandonos	92,0% 142 aprovações
Anos Finais	2,6% 7 reprovações	6,3% 17 abandonos	91,1% 245 aprovações

FONTE: QEdU, 2019.

Como estas taxas de reprovação e abandono são alarmantes, é importante considerar que, na rede municipal do Rio de Janeiro, temos o seguinte panorama em relação às escolas municipais:

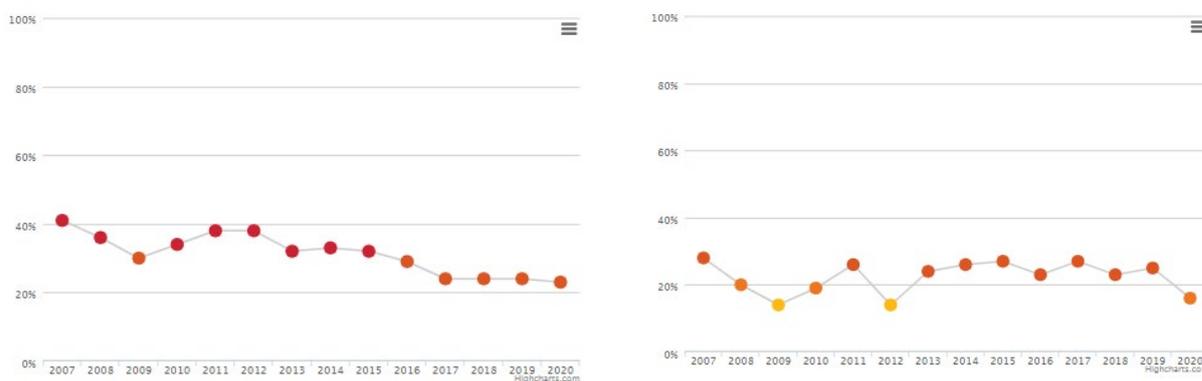
Figura 24 – Taxas de rendimento do Município do Rio de Janeiro

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	8,4% 63.058 reprovações	0,7% 5.383 abandonos	90,8% 679.145 aprovações
Anos Finais	11,4% 50.801 reprovações	1,6% 7.244 abandonos	87,0% 388.571 aprovações
Ensino Médio	13,5% 437 reprovações	5,9% 190 abandonos	80,7% 2.615 aprovações

FONTE: QEdu, 2019.

As informações retiradas do site QEdu são referentes ao ano de 2019, entretanto, o link foi omitido para que pudéssemos manter a confidencialidade das escolas participantes da pesquisa. As informações expostas justificam a escolha destas escolas pois ainda apresentam índices de abandono e reprovação que merecem a atenção, uma vez que podem resultar em aumento de evasão e da distorção série-idade que, nas escolas A e B, se configuram da seguinte maneira:

Figura 25 – Distorção série-idade na escola A - Distorção série-idade na escola B



FONTE: QEdu, 2020.

Na escola A, a cada 100 alunos 23% estavam em distorção série-idade, enquanto na escola B, o percentual era de 16%. Esses percentuais podem representar um atraso nas trajetórias escolares de 2 anos ou mais. A escola A reprova muito e mantém os seus alunos. Por isso, apresenta uma distorção idade-série mais

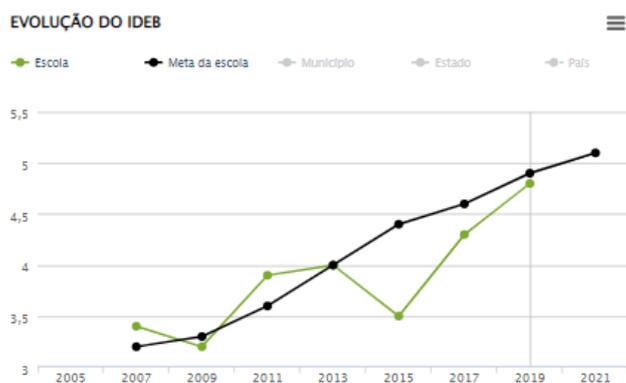
alta. A escola B não reprova tanto, mas não mantém os seus alunos. Quanto ao Ideb dessas instituições escolares, percebemos a seguinte evolução:

Figura 26- Evolução do Ideb da escola A – Anos Iniciais



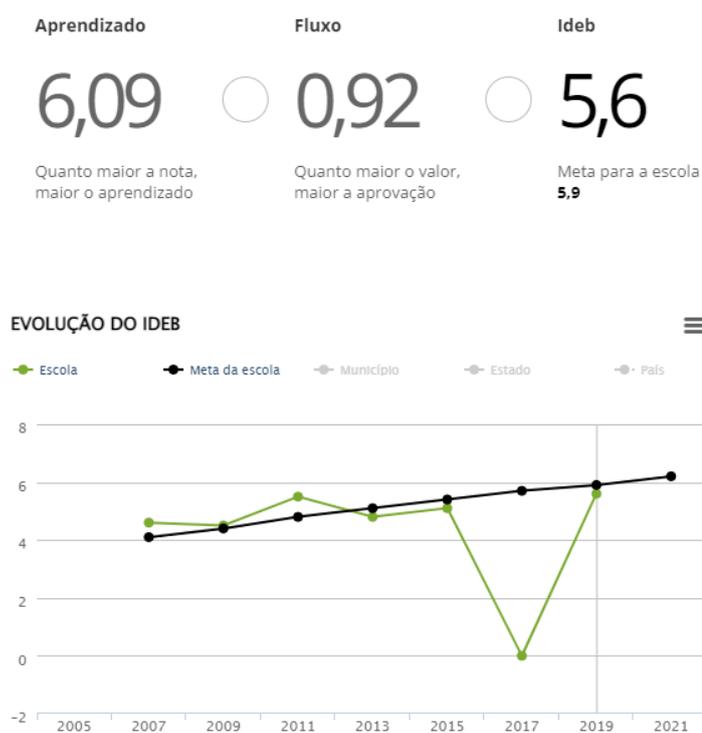
FONTE: Dados do Ideb/ Inep. Organizados por QEdU, 2021

Figura 27 - Evolução do Ideb da escola A – Anos Finais



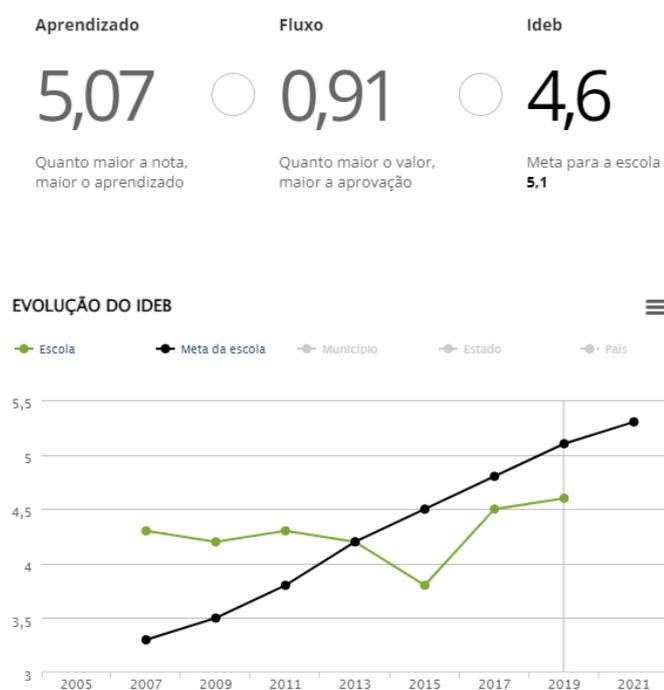
FONTE: Dados do Ideb/ Inep. Organizados por QEdU, 2021

Figura 28 – Evolução do Ideb na escola B – Anos Iniciais



FONTE: Dados do Ideb/ Inep. Organizados por QEdU, 2021

Figura 29 – Evolução do Ideb na escola B – Anos Finais

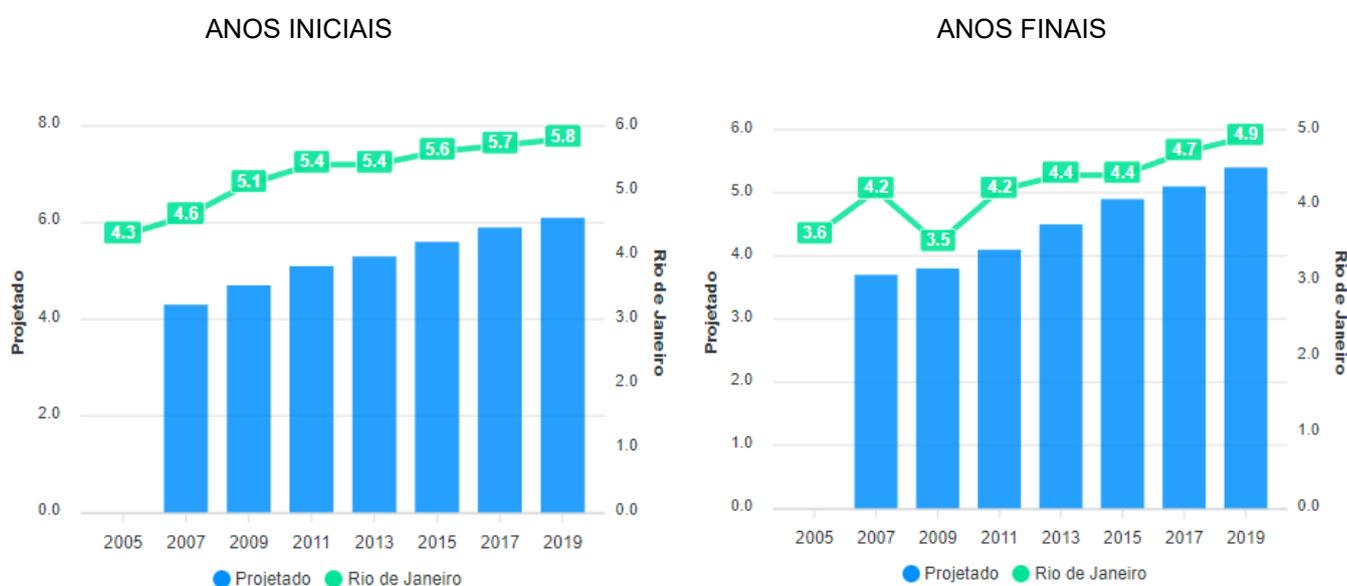


FONTE: Dados do Ideb/ Inep. Organizados por QEdU, 2021

Em relação ao Ideb, as escolas apresentam indicadores próximos e um dado comum, ambas não alcançaram a meta estabelecida para a escola, embora a escola A esteja mais próxima da consecução desse objetivo. Outro ponto semelhante foi a queda deste indicador em 2015, momento de transição de políticas educacionais, conforme os gestores sinalizaram ao longo da entrevista:

Não lembro se foi [...] eu estava tentando fazer as contas se foi 2013, não lembro, só sei que foi uma mudança bem drástica para todo mundo assim, aqui nessa escola quando nós éramos dois turnos e a gente passa a ser Turno Único. E aí com essa gestão atual da direção, em 2018, me convida para ser sala de leitura. (EB1, 2020)

Figura 30 - Evolução do Ideb do município do Rio de Janeiro

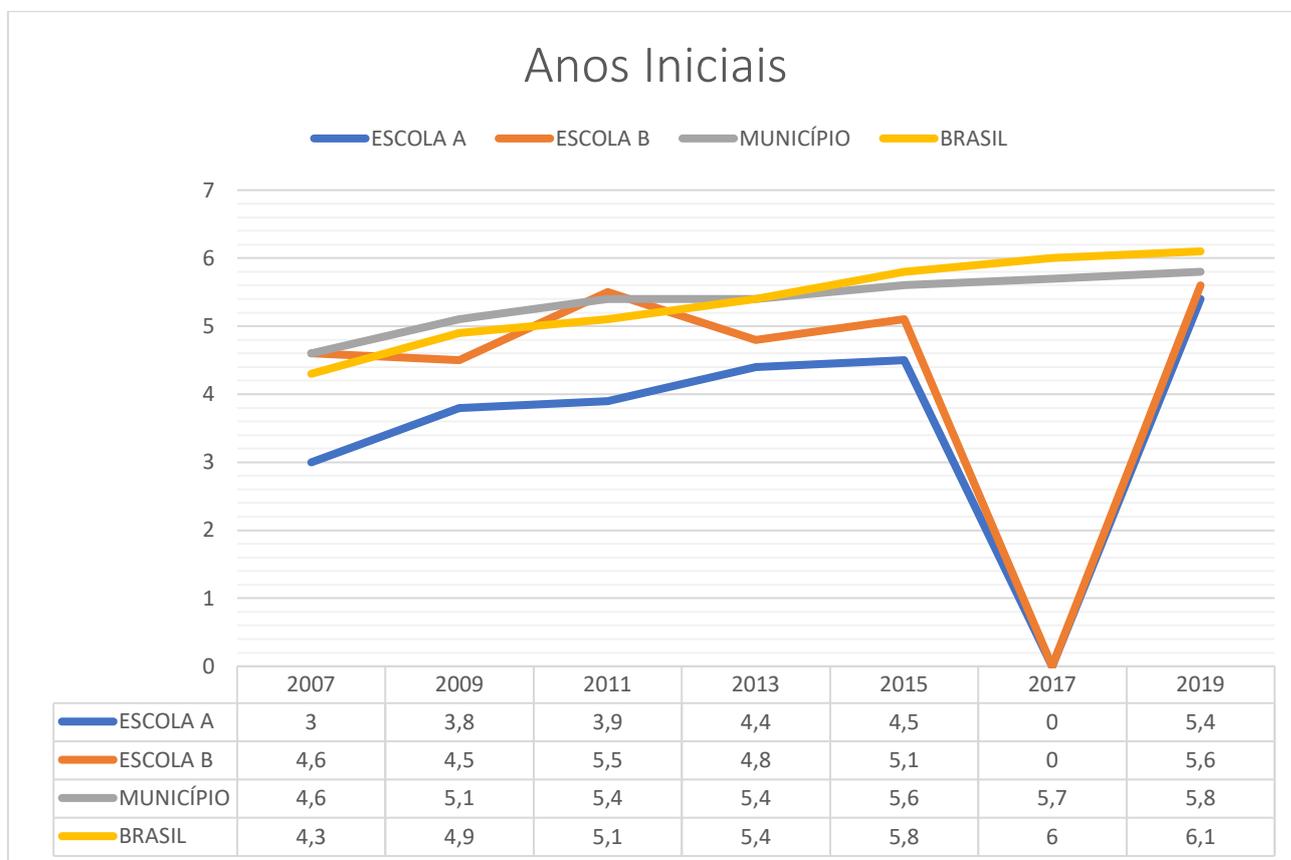


FONTE: Dados do Ideb/ Inep. Organizados por QEdU, 2021

As escolas A e B, em relação ao Ideb, estão em uma classificação de “Atenção”, embora estejam com índices próximos ao do município. A partir de 2017, percebe-se um movimento ascendente do município do Rio, sobretudo se comparado ao Ideb atual do país de 4,5 e sua meta de 4,9. Hoje, o município apresenta um Ideb de 4,9 e uma meta de 5,4 para os anos finais e um Ideb de 5,8 para uma meta de 6,1 para os anos iniciais.

Organizamos dois gráficos, um com os dados dos anos iniciais e outro com dados dos anos finais, para acompanharmos a evolução do Ideb das duas escolas e em relação ao município e nosso país.

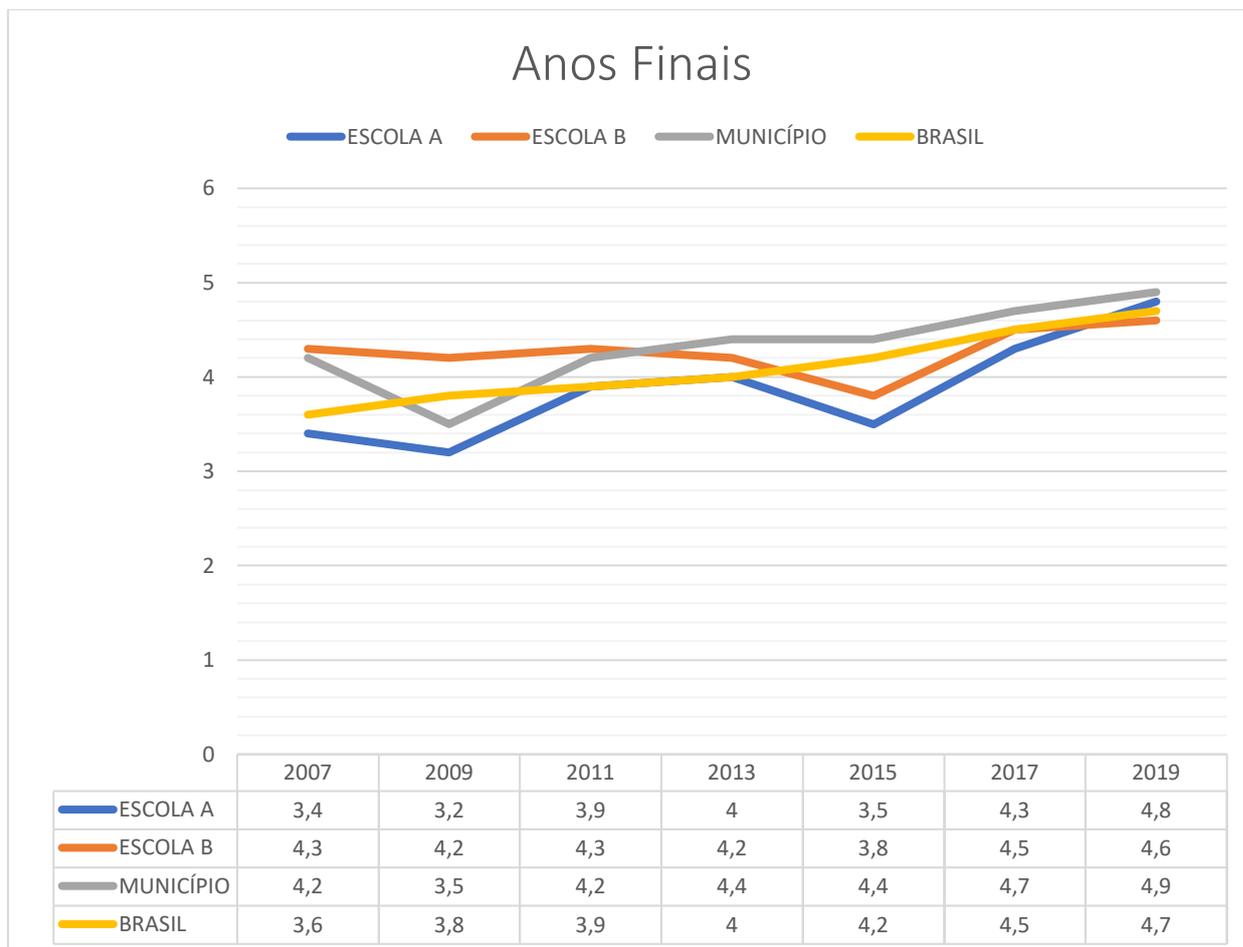
Gráfico 1 – Ideb - Anos Iniciais



FONTE: Elaborado pela autora a partir de Dados do Ideb/ Inep, organizados por QEdU, 2022

Neste gráfico, identificamos a evolução do Ideb na esfera federal, no município do Rio de Janeiro e nas escolas investigadas. A queda desse indicador, sinalizada pelos gestores, em 2017, é resultado de um período de ajustes de projetos e práticas que ocorreram a partir de 2015. Isto culminou na ausência de um indicador relevante para a análise deste panorama educacional em 2017.

Gráfico 2 - Ideb - Anos Finais



FONTE: Elaborado pela autora a partir de Dados do Ideb/ Inep. Organizados por QEdU, 2022

Na fala dos gestores e suas equipes, percebe-se que a implantação do TU e da escolha de diretores possibilitou um avanço significativo dos processos de aprendizagem. Apresentamos, portanto os sujeitos que contribuíram para as reflexões e análise do problema de pesquisa deste trabalho:

Quadro 7 – Entrevistados das escolas A e B – Equipe diretiva

ENTREVISTADO(A)	FUNÇÃO NA EQUIPE DIRETIVA
EB1	Coordenador(a)
EB2	Diretor(a) adjunto(a)
EB3	Diretor(a) Geral
EA4	Coordenador(a)

EA5	Coordenador(a)
EA6	Diretor(a) Geral
EA7	Coordenador(a)

FONTE: Elaborado pela autora a partir das transcrições das Entrevistas. 2021

Os blocos II e III do Guião de Entrevistas possibilitaram a compreensão do perfil dos gestores e de sua equipe diretiva nas duas escolas do município do Rio de Janeiro. Compreendemos que é relevante caracterizar o perfil de atuação desses gestores, uma vez que as trajetórias, as concepções, o modo como compreendem a sua função no espaço escolar podem moldar a forma como entendem e implementam a política pública.

Nesta rede, os diretores são selecionados a partir de uma consulta feita à comunidade e podem, posteriormente, escolher quem fará parte de sua equipe. A possibilidade de escolha de diretores pode favorecer a implementação de políticas públicas e o tipo de liderança exercida, pode contribuir para o desempenho dos estudantes (OLIVEIRA; PAES DE CARVALHO, 2018). Entretanto, é uma conquista que nem sempre vem com tranquilidade conforme sinaliza o Sindicato Estadual de Profissionais da Educação – Sepe/RJ⁶¹. A reestruturação das escolas municipais por segmento também foi uma iniciativa duramente criticada pelo Sepe, pois trouxe, como proposta, transformar escolas que atendiam alguns segmentos em escolas de um segmento apenas (SEPE, 2015). Dito isso, observamos que, nem sempre, os movimentos democráticos aconteceram com tranquilidade na rede investigada.

A Lei nº 504 (RIO DE JANEIRO, 1984), alterada pelas Leis nº 1.213/88 e nº 1.339/88, versa sobre a escolha de diretor e diretor-adjunto, sinalizando, em seu artigo primeiro, que esses cargos das “unidades escolares da rede municipal de ensino público serão, na forma do sistema instituído por lei, preenchidos mediante eleição livre e secreta”.

Hoje, a escolha de diretores já é uma realidade, como verificamos nas contribuições a seguir:

⁶¹ Jornal Extra

Disponível em <https://extra.globo.com/economia/emprego/servidor-publico/eleicao-para-diretores-de-escolas-municipais-do-rio-gera-polemica-14392369.html>

A eleição no município é de três em três. A gestão é de três anos. A cada três anos tem uma consulta à comunidade, que é o pleito, né? E essa consulta é feita a toda a comunidade escolar. Aos funcionários e professores, aos alunos e aos responsáveis. O que acontece? Eu entrei[...] (EA6, 2020)

E apresenta um plano de ação, amiga. A CRE. (EA4, 2020)

É, isso. A gente apresenta a equipe gestora que vai se candidatar, você pega a chapa, você apresenta um plano de gestão pra coordenadoria e aí eles vão avaliar e aí eles dão o aval. Tá, você está apto a participar do pleito. Beleza, aí a gente vai, se candidata. Na última eleição só teve a gente, né amiga? Ou teve outras chapas? Só a nossa, né? Chapa única. (EA6, 2020)

É um TRE, meio que TRE. Eleição em que os candidatos têm até tal data para se inscrever, tem a chapa, tem o período de eles fazerem propaganda, é igual funciona dia de eleição. [...] Eu acho que meio que doutrina o aluno a seguir aquela ordem, aquela sequência lógica do TRE e acho que não é por aí, acho que o aluno deveria ser mais livre e partir mais deles, buscar, se auto-organizar, discutir, eu acho que seria muito mais livre, [...]. E a gente segue todas as determinações e a gente faz o grêmio. E aí como é dessa forma, aí que está minha crítica, eu vejo que vem de uma forma pré-estabelecida, fica uma coisa meio que artificial, então o aluno acaba não se envolvendo muito porque não partiu dele. Para ele, ele tem a percepção de que ele está cumprindo uma ordem. Tem exceção, tem aluno que se envolve mais, mas você. (EB2, 2020)

Então, tem que ter uma eleição que você concorre com a chapa. Eu concorri com uma chapa [...]E a gente foi dois dias falar em sala de aula. Por eu ser aqui da escola, os alunos já me conheciam a apresentei o Fábio e o Fábio falou e a gente vai. E os professores conhecem o seu colega, então o processo se deu e nós fomos eleitos com 94% dos votos da totalidade escolar. Então, funciona pai, mãe, é um coletivo isso para a gente conseguir ficar por dois anos como gestor. Três anos como gestor e aí muda. [...] (EB3, 2020)

Entendemos que a figura de um diretor escolhido pela comunidade escolar, pode favorecer a implementação de uma política. Além da discussão sobre esse processo, os entrevistados encaram este momento como pedagógico, compreendendo que a escolha de diretores tem relação com os processos formativos dos estudantes, o que direciona o nosso olhar para a necessidade de participação e adesão dos sujeitos na implementação da política pública, pois a busca por democracia envolve essa participação em alguma medida (BORDENAVE, 1994). Em contrapartida, há uma crítica, na fala dos gestores, em relação à falta de

participação/interesse do estudante neste processo, como se ele não tivesse construído a sensação de pertencimento aos movimentos do jogo democrático naquele contexto, como desfiliações institucionais (CASTEL, 1998).

Há, também, uma crítica sobre como se dá a autonomia nas escolas da rede.

Minha percepção é que a gestão democrática funciona, quando existe, muito bem dentro da escola. Autonomia é até a página dois, não é? A autonomia da escola, que autonomia é essa? Não sei. Tudo que eu faço eu tenho que prestar conta, será que isso é autonomia? Não estou falando em relação ao pedagógico. Tudo que nós fazemos será que é só para cumprir meta de IDEB? Então, é uma autonomia meio que pautada numa legislação, vejo que tem uma barreira. Então, não sei se isso é autonomia. [...] Porque parece que essa autonomia tem sempre que atender a algum ponto da legislação. Ou é IDEB ou é meta de alguma coisa ou é gasto. É assim, “Olha, você tem autonomia para vir até aqui”. (EB2, 2020)

Assim, a gente não tem muita autonomia não. (EA6, 2020)

A gente segue diretrizes, né. (EA4, 2020)

É uma autonomia muito limitada. (EA5, 2020)

Depois veio esse projeto, que veio com uma ideia de uma escola lá de Pernambuco com projeto já pronto feito por uma empresa. (EB2, 2020)

A falta de autonomia da escola, que pode comprometer os processos democráticos e educativos, também é destacada na conversa estabelecida com os gestores que, possivelmente, rejeitam “um modelo de gestão gerencial que é visto como produto do pensamento neoliberal e sinônimo, portanto, de modelos administrativos que não combinam com o papel social da escola ou com seus objetivos transformadores” (BROOKE; REZENDE, 2020).

Como o entrevistado 2 sinalizou, parece-nos paradoxal construir um processo de escolha de diretores ao longo dos anos e não se trabalhar outros movimentos democráticos como a autonomia, por exemplo. Os alunos, por vezes também não se sentem seguros/interessados em exercer a autonomia, assim como a participação, embora um trabalho voltado para a autonomia esteja presente na Matriz Curricular do município. A Resolução nº 246 (RIO DE JANEIRO, 2021), da Secretaria Municipal de Educação, sugere um trabalho que favoreça a construção desta habilidade nos seguintes pontos:

- Eletiva - Estratégia pedagógica que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de novas habilidades, criando ambientes que despertem nos estudantes a curiosidade e promovam a autonomia. A disciplina temática, proposta pelos professores ou pelos estudantes, deve articular-se com as demais disciplinas, promovendo o enriquecimento do currículo da escola e ampliando o repertório cultural dos envolvidos.
- Projeto de Vida - Disciplina que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento das habilidades pessoais e relacionais e da autonomia dos estudantes, buscando prepará-los para um mundo em constante mudança.
- Programa Bilíngue - Eletiva - Estratégia pedagógica que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de novas habilidades, criando ambientes que despertem nos estudantes a curiosidade e promovam a autonomia.

Em relação à fala dos entrevistados, a autonomia se dá de forma relativa nos espaços escolares. E essa percepção é importante para este estudo, pois o olhar que lançaremos para a implementação da política pública se dará dentro deste contexto relativo de autonomia dos gestores. Conforme a literatura indica (BROOKE; REZENDE, 2020; COSTA, 2019; OLIVEIRA; PAES DE CARVALHO, 2018), apesar dos desafios, o diretor organiza o trabalho escolar e pode favorecer a implementação de políticas públicas e a consecução de melhores resultados educacionais, mas, no nosso caso, dentro de um contexto de “autonomia limitada” (EA5, 2020). Sem desconsiderar o conjunto de habilidades e técnicas necessárias para a organização pedagógica e administrativas dos espaços escolares e gestão da política pública educacional.

A gestão é influenciada e influencia características da escola, tais como: a dimensão pedagógica e sua importância; a organização do ambiente escolar e sua abertura ou fechamento à iniciativa dos professores, as interrelações e o compromisso dos profissionais da escola; suas condições de trabalho e suas expectativas em relação aos alunos. Além de representar fatores de eficácia e, em certa medida, de promoção da equidade que condicionam e são

condicionados pela gestão escolar, constituindo, também, fatores que condicionam o trabalho pedagógico específico na sala de aula. (COSTA, 2019, p. 48)

É nesse panorama que a gestão escolar implementa o Turno Único. Programa implantado pela Lei nº 5.225 de 2010 com a proposta de contemplar toda a rede escolar, até 2020, conforme registra o Artigo 1º: “Art.1º Fica estabelecido o turno único de sete horas em toda a rede de ensino público municipal, no prazo de dez anos, a razão de dez por cento ao ano”. Mas que, em 2018, teve essa proposta reduzida para na meta 6 do Plano Municipal de Educação: “Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, quarenta e cinco por cento dos alunos da Educação Básica até 2020” (RIO DE JANEIRO, 2018). Observaremos, portanto, as questões elencadas para esta investigação a partir do olhar dos gestores e de suas equipes diretivas sobre este programa, que ainda não é uma política universal, no município.

Na análise temática a seguir, identificamos alguns eixos que emergem dos discursos dos sujeitos sobre a relação entre a política de TU e as desigualdades educacionais e sociais. A partir da desfragmentação dos textos em unidades de sentido, com o auxílio da ferramenta Atlas.ti, identificamos eixos temáticos que nos conduziram as seguintes concepções:

- A política de tempo integral como estratégia para um melhor desempenho;
- A política de tempo integral como estratégia para redução da violência;
- A política de tempo integral como estratégia para Proteção Social;
- A política de tempo integral como estratégia para um futuro melhor;
- A política de tempo integral como estratégia para redução/gestão da pobreza;
- A política de tempo integral como estratégia para o desenvolvimento do território.

Identificamos as unidades de sentido e criamos eixos temáticos a partir das entrevistas realizadas em 2020, que aconteceram de forma remota, devido às restrições impostas pela pandemia. Utilizamos o programa Atlas.ti para codificarmos os trechos mais relevantes da pesquisa importando a transcrição das entrevistas para

o interior do software. Este programa nos permitiu lançar um novo olhar para a transcrição, possibilitou-nos identificar, organizar, selecionar e categorizar e as informações que foram mais importantes para a pesquisa, uma vez que é um software de análise de dados qualitativos.

Utilizando códigos que se relacionam, chegamos às concepções elencadas nos quadros de cada eixo temático⁶², que surgem a partir do olhar dos gestores, sobre as contribuições do tempo integral para a redução das desigualdades educacionais e sociais. Todos os entrevistados perceberam esta relação, entretanto, o tempo integral ganha algumas concepções nesta contemporaneidade que, em alguns momentos, são distintas e, em outros se interrelacionam. A Educação Integral, como possibilidade de formação humana também foi verificada nas entrevistas, ora abordada com o olhar voltado para a centralidade da escola no processo educativo _visão sócio-histórica_, ora com esse olhar voltado para as parcerias intersetoriais/interinstitucionais, numa visão mais contemporânea (COELHO, 2009). Percebemos, nas falas, que os sujeitos sempre se remetiam a importância da escola na centralidade do processo educativo de todos os sujeitos, relativizando a visão de que a escola de tempo integral deve estar destinada à proteção dos mais pobres. Embora este tema ainda atravesse as falas em alguns momentos, os entrevistados voltavam o seu olhar para a atividade fim da escola: ensinar os saberes construídos socio historicamente ao longo do tempo possibilitando a emancipação dos sujeitos e a redução das desigualdades sociais e educacionais por meio do conhecimento. Identificamos outros temas que trouxemos neste texto, contudo, a preocupação com a aprendizagem ganhou destaque nas falas dos gestores.

Após a seleção dos trechos relevantes para a análise, realizamos a codificação deles e percebemos que alguns códigos se repetiam. Atribuímos, então, uma concepção de Educação em Tempo Integral para cada grupo de códigos que possuíam alguma relação. Código é o nome que o software atribui a um elemento/categoria que julgamos que seja importante para qualquer tipo de análise qualitativa. Os códigos norteiam o nosso olhar em relação ao objeto de pesquisa e nos ajudam a construir um esquema de análise/categorias para interpretar ou realizar um tratamento

⁶² Descritos nas próximas seções.

teórico a partir do corpus textual depositado no programa, como nos mostra a imagem a seguir.

Figura 31 – Citações e codificações no Atlas.ti

The screenshot displays the Atlas.ti software interface. At the top, there is a search bar labeled 'Pesquisar' and a dropdown menu showing 'Citações' and 'Ver'. Below this, there are three text excerpts, each with a timestamp and page reference. To the right of each excerpt is a list of codes (codificações) that have been applied to that text.

- Excerpt 1:** 1:28 pp 39-40. Code: proteção.
- Excerpt 2:** 1:48 pp 22-23 em Entrevista 2. Codes: assistencialismo, Desigualdades, proteção, Turno único, Violência.
- Excerpt 3:** 5:29 p 33 em. Codes: Desigualdades, proteção, Violência.

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Software Atlas.ti⁶³

Esta análise textual discursiva inicia-se pela compreensão dos gestores acerca da realidade de nosso país, discutida por meio dos indicadores como o índice de Gini e o IDH. Construindo nosso caminho metodológico, observamos o que dizem nossos entrevistados. “Assumindo que todo dado se torna informação a partir de uma teoria, podemos afirmar que nada é realmente dado, mas tudo é construído” (MORAES, 2003, p. 194). Dessa maneira, construímos as nossas percepções a partir da “interlocação empírica, da interlocação teórica e das interlocações” realizadas pela pesquisadora (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118). Identificamos, portanto, a partir da articulação de significados, e reconstrução dos elementos que contribuem para esta investigação, contribuições relevantes na fala dos entrevistados.

Percebemos, a princípio, que os gestores mostram uma preocupação em relação as desigualdades e, durante a entrevista, conseguiram situar o nosso país neste contexto de concentração de renda nas mãos de poucos, discorrendo, ainda, sobre todas as questões que emergem desse panorama.

⁶³ Utilizamos as trajas pretas para retirar a identificação das escolas e entrevistados, conservando o anonimato proposto, por nossa equipe de pesquisa, no projeto FAPERJ.

E a escola de Turno Único, ela propicia essa inclusão, né? Para que possa sanar esses problemas graves que nós temos de desigualdade de renda. (EB2, 2020)

No que tange à elaboração e implementação da política pública, discutem sobre a sua importância, e ainda sobre o perfil do gestor para que a política chegue ao seu destinatário. Isso implica em organização e preparação do gestor para cumprir o seu papel, que potencializa ou não a implementação de práticas alinhadas à política implementada no espaço educativo. Coordenar questões pedagógicas e administrativas no espaço escolar não é fácil e exige do gestor a capacidade de mobilizar e liderar os profissionais para a consecução de processos de ensino-aprendizagem mais eficazes (OLIVEIRA; PAES DE CARVALHO, 2018).

Os entrevistados falaram sobre práticas que sugerem movimentos democráticos. Estes, por sua vez, influenciariam na implementação desta política. O gestor coordena estes movimentos possibilitando avanços nos resultados esperados pela política.

Segundo Lotta e colegas (2018), a discussão sobre política pública, em território nacional, vem se consolidando a partir de esforços dos pesquisadores para organizar os elementos que fundamentam esse debate. E os estudos sobre implementação das políticas são recentes. Como meio de se compreender metodologicamente a política, muitos pesquisadores trabalham com o ciclo de políticas, buscando observá-la no âmbito dos contextos que a consolidam. A literatura também contempla a discussão teórica sobre as etapas de elaboração da política pública: agenda, formulação, implementação e avaliação. Sendo os estudos sobre agenda e formulação os mais produzidos nas últimas décadas e os estudos sobre implementação, os mais contemporâneos.

No que se refere à educação integral em tempo integral, em virtude das discontinuidades de proposições ao longo da história da educação brasileira, comumente, diz-se que não houve política pública na área. Essa expressão, na verdade, denota que a ação do Estado foi pouco efetiva em relação à questão. No entanto, compreende-se que a ação do Estado pode mostrar-se de forma mais ou menos contínua, efetiva e legítima, por meio de programas mais ou menos estruturados, com grandes ou pequenos impactos a depender da maneira como são articulados os interesses dos atores envolvidos no processo de decisão política. (PARENTE, 2018, p. 416).

As contribuições dos gestores nos permitem compreender os sentidos que emergem sobre o Turno Único desde o momento de sua implementação, favorecendo a discussão sobre mais uma política voltada para o Tempo Integral. Os entrevistados compreendem, com clareza, a dimensão do seu papel e destacam que é importante estabelecer parcerias com a comunidade, envolver os atores do processo de ensino-aprendizagem nas propostas pedagógicas alinhadas à política pública educacional, sem perder de vista a especificidade de sua função de liderança na escola.

São falas que trazem um alinhamento aos estudos de Brooke e Rezende (2020) que sugerem a possibilidade de se organizar a gestão escolar a partir de um viés democrático com alguns recursos atribuídos a uma gestão mais gerencialista. Desse modo, o combate às desigualdades educacionais e sociais passaria pela busca de “métodos tanto pedagógicos quanto administrativos para a superação das desvantagens atuais” de alguns grupos (BROOKE; REZENDE, 2020, p. 39). Compreendemos que a luta por transformação social passa pela garantia do direito à educação e pela busca de melhores técnicas e resultados que promovam o avanço da aprendizagem e a emancipação dos sujeitos, envolvendo todos os atores, de forma democrática, neste processo. Assim, conseguimos visualizar por meio da participação dos sujeitos, em alguns trechos da entrevista, a liderança dos gestores na mediação desses processos.

A gente quer fazer festa junina, a gente precisa de ajuda, elas estão sempre à frente. Os alunos também. Os nossos alunos que são representantes também são alunos bem atuantes, eles também fazem reunião com as turmas, vão às turmas, conversam com os alunos e a minha professora do CEC, professores também são muito parceiros dos outros professores. Tem muita também, eles têm muita abertura com as pessoas, também levam as demandas. Assim, a gente não tem grandes problemas de comunicação. Tudo é muito aberto. Os pais, inclusive, na escola eles vêm muita abertura porque eles também entram e saem a hora que quer. Tem dia que, “caraca”, na hora da entrada atendi tanto pai, vou começar a trabalhar sei lá que horas. A gente tem muito isso. A gente está muito aberto para eles. Então, a gente nunca se nega. Eles até são abusados até demais. Acho que já estão... Acham que a escola pode entrar e sair a hora que quer. A gente tem que trabalhar, pelo amor de Deus, entendeu? Então, assim, a gente tem muito diálogo com todos esses segmentos. (EA6, 2020)

Nesse trecho, EA6 fala com bastante animação sobre as conversas com os responsáveis, entretanto, não associa, com clareza, o diálogo a uma etapa importante de seu trabalho, pois desvincula este momento do período que efetivamente começa

a trabalhar. Mostrando que essa prática oscila entre um processo institucional próprio da gestão escolar e simples encontros que antecedem o período de trabalho escolar. Os entrevistados também abordam essa questão quando discorrem sobre a organização de ações, pelo grêmio escolar, alinhadas à proposta pedagógica da escola:

Discutia assuntos, assim, mais pessoais que em uma hora surgiam. Então, a gente... E a partir dessas demandas deles, a gente foi criando algumas ações pela escola. Teve um que a gente fez para reciclar roupas, materiais. Então, eles se dividiram em grupos, aí fizeram oficinas, chamaram as turmas, apresentaram, aí customizaram. As crianças trouxeram roupas antigas que já não estavam usando, customizaram. Aí aproveitando por ali já foi passando pelo assunto da reciclagem, do consumo, né? Então, foram ações bem legais que a gente conseguiu através desse grupo conseguir para quase que a escola toda, né? (EA5, 2020)

Lógico, tem divergências, tem hora que a gente fala de um jeito, eles pensam de outro e a gestão tem hora que tem que impor algumas situações porque pra eles é tudo muito fácil e nem sempre... E não é. Tem coisas que a gente tem que seguir. Tem leis, tem ordens que estão ali pra serem cumpridas. A gente, enquanto gestor, têm que realmente mostrar pra eles como as coisas têm que funcionar. Mas acaba que a gente consegue conversar, dialogar e chegar num senso comum que seja melhor pra todos, entendeu? Acho que através disso que a gente tem uma boa relação. (EA6, 2020)

Ah existe o grêmio que é composto pela mesma... É o mesmo processo democrático. Tem a chapa, eles concorrem, tem os alunos, tem o presidente do grêmio, tem o vice-presidente, tem aquela chapa, tem, sei lá, o secretário e se candidata e vão em sala de aula e fazem a proposta deles lá para envidar esforços junto à direção para melhorar a escola, para melhorar o processo, ventilador, o vaso sanitário, a entrada e tem essas demandas e eles trazem essas... essa demanda tem uma ata aqui eles reivindicam essas colocações e a maioria das coisas são coisas simples, entendeu? Eles reenviam dentro das possibilidades da escola. (EB3, 2020)

A participação é considerada importante para a implementação da política nos espaços escolares e partindo dessa compreensão, os entrevistados também fazem críticas a modelos engessados de consulta no processo de seleção de diretores.

É um TRE, meio que TRE. Eleição em que os candidatos têm até tal data para se inscrever, tem a chapa, tem o período de eles fazerem propaganda, é igual funciona dia de eleição. Mesma coisa, né? Tudo bem, mas eu acho, assim, é uma crítica minha. Eu acho que meio que doutrina o aluno a seguir aquela ordem, aquela sequência lógica do TRE e acho que não é por aí, acho que o aluno deveria ser mais livre

e partir mais deles, buscar, se auto-organizar, discutir, eu acho que seria muito mais livre, mas isso é uma opinião minha. E a gente segue todas as determinações e a gente faz o grêmio. E aí como é dessa forma, aí que está minha crítica, eu vejo que vem de uma forma pré-estabelecida, fica uma coisa meio que artificial, então o aluno acaba não se envolvendo muito porque não partiu dele. Para ele, ele tem a percepção de que ele está cumprindo uma ordem. Tem exceção, tem aluno que se envolve mais. Mas você tem cinco no grêmio, um se envolve. Os outros esquecem que são do grêmio. Acho que vão até para outro time, acho que eles vão até para o Vasco e aí a coisa não anda, não caminha como deveria ser, não parte deles. Então, essa é a crítica e até uma crítica minha que eu tenho. Eu acho que deveria partir deles. Na minha época funcionava porque partia da gente, “Olha, nós queremos bola, nós queremos uma quadra melhor, nós queremos isso, nós queremos aquilo, nós queremos festa”, e a gente se organizava, se mobilizava e ia cobrar da direção. E aí a coisa funcionava, mas aí existia um envolvimento. Dessa forma fica meio que cabresto, mas tudo bem, a gente tem que seguir, né (EB2, 2020)

Um dos primeiros sentidos percebidos sobre a implementação da política tem relação com a chegada dela nos espaços e de como ela contribuiu para os avanços mostrados pelos indicadores já apresentados e pelas falas desses profissionais que acompanharam outras políticas neste e em outros municípios. Os relatos trazem críticas e elogios ao TU, destacando que o fortalecimento dos vínculos entre os atores, o diálogo e a participação são fundamentais para a implantação da política.

Aqui dentro da nossa realidade, a gente tenta esse exercício de democracia aqui, né? Está sempre ouvindo o professor, sempre ouvindo o aluno, sempre ouvindo o responsável, aberto a sugestão e a gente tenta construir tudo em conjunto, né? (EB2, 2020)

Então, eu vim para cá, mas eu não vim forçando para implantar tudo, “Tem que ser assim, tem que ser assado, McDonalds, tudo fechado”. Não, foi aos poucos implementando as ideias. E algumas os professores aceitaram, outras não, a gente modifica, eles dão sugestões, os alunos também, a gente observa o que está funcionando, o que não está. Toda vez que vai fazer um ajuste, alguma mudança, a gente sempre questiona o professor, o aluno, o que eles acham. Então, a gente tenta envolver. Aquilo que eu falei, a minha percepção é que senão tiver envolvimento de todos, se eu trouxer tudo pronto, a coisa não vai funcionar, não vai crescer. Além de eles terem capacidade para andar com as próprias pernas. Se a pessoa não sabe como funciona, assim, o que eu vejo é que a coisa não vai andar, não vai fluir, o professor não vai fazer, ele pensa diferente. O aluno não vai aceitar porque ele quer outra coisa, a demanda dele é outra. Não adianta eu vir com um projeto de eletiva de atletismo se o aluno não quer correr. (EB2, 2020)

Fica clara a possibilidade de se ressignificar a política pública em cada contexto no qual é implementada e que fatores intraescolares e extraescolares interferem na trajetória de implementação. Essas são as percepções dos entrevistados sobre a chegada da política nas escolas. Que, em alguma medida, se alinham aos sentidos que construíram sobre a política ao longo do tempo, sobretudo no que tange à relação da política em cena e a redução das desigualdades. Questão que atravessa todas as políticas apresentadas, nesta investigação, até abordarmos o Turno Único, especificamente.

O caminho trilhado, nesta investigação, aponta para uma preocupação de gestores públicos em elaborar políticas educacionais de tempo integral que, além de mobilizarem ações que favoreçam a aprendizagem dos estudantes, organizam-se para oferecer respostas educativas às demandas sociais. As falas dos entrevistados estão carregadas desses sentidos. Quando discutem sobre outras políticas e, especificamente, sobre o Turno Único o enfrentamento às desigualdades sociais emerge com muita clareza. Aqui, trazemos a desigualdade social conforme consta no verbete elaborado por Salgado (2010, p. 1 e 2):

A desigualdade social é todo aquele processo e situação de diferenciação social e/ou econômica. Em termos sociológicos, diz-se que a desigualdade é *social* [...]; nesse sentido, tanto o acesso diferenciado às oportunidades como à riqueza econômica se realiza dentro de um sistema de relações de sentido e poder que geram distinção, estigma, vulnerabilidade, exclusão, tanto no nível individual como no nível coletivo[...] Em um sentido ético, pode-se dizer que a desigualdade social tende à redução da condição humana e, nesse sentido, relaciona e fundamenta diversas formas de violência à existência individual e coletiva. [...] existem diversas versões técnicas para medir a desigualdade e iniquidade de renda, tais como o Coeficiente de Gini [...] há também uma variedade de teorias e medições de pobreza assim como uma gama de teorias em torno ao conceito de marginalidade, às quais incluem dimensões geográficas e espaciais. (SALGADO, 2010, p. 1)

Vimos trabalhando até aqui, com a perspectiva de desigualdade social alinhada ao verbete, que resume com precisão os estudos realizados e os sentidos trazidos pelos gestores. Esses profissionais compreendem as desigualdades e a importância do papel da escola e da gestão que mobiliza esforços, organiza o trabalho administrativo e pedagógico e toma decisões que podem providenciar ou não a implementação da política pública de maneira mais eficaz. Em certos momentos,

também demonstraram conhecimento de algumas discussões e alguns indicadores que mensuram as desigualdades, conforme infere Salgado (2010):

Embora não exatamente econômico, em um sentido positivo, como medida que tenta expressar o progresso social, pode-se mencionar o Índice de Desenvolvimento Humano desenvolvido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. [...] Na perspectiva da filosofia política, o assunto das desigualdades sociais e econômicas tem derivado em um debate em torno à justiça social e aos direitos sociais no qual John Rawls tem sido um dos principais expoentes. O conceito de desigualdade social tem se tornado de vital importância para compreender os processos de mudança histórico-sociais contemporâneos, assim como para entender a ação dos estados junto aos diversos fenômenos de privação e vulnerabilidade social; mas é também uma ferramenta para delinear as políticas públicas, assim como os perfis e alcances dos Estados de Bem-estar. (SALGADO, 2010, p. 2)

Os gestores destacaram vários pontos sobre a implementação da política educacional nas escolas, sobretudo no que tange ao enfrentamento das desigualdades educacionais e sociais. E o fazem sem perder de vista a centralidade da escola neste processo. Dessa maneira, identificamos que alguns sentidos foram produzidos em relação à política educacional de Turno Único e a relação com o enfrentamento às desigualdades apontadas.

Esse exercício de desmontagem de textos, realizando uma fragmentação, de estabelecimento de relações entre a empiria e as teorias, e de construção desta compreensão da realidade e ideias a partir da perspectiva dos entrevistados, nos possibilitou apreender alguns sentidos simbólicos atribuídos ao Turno Único. Dessarte, a política de tempo integral assume o sentido de estratégia para: um melhor desempenho; redução da violência; proteção social; um futuro melhor; redução/gestão da pobreza; desenvolvimento do território.

Segundo Maurício (2019, p. 249), a “implementação de políticas públicas é um processo interativo e continuado de tomada de decisões, disputada por numerosos grupos com interesses diversos. As ações de cada grupo podem influenciar consideravelmente os resultados esperados”. Compreendemos, portanto, que os atores, nesse processo de implementação, em duas escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro apresentaram considerações sobre a política que abordam

o caráter processual da implementação e destacam a importância da participação de todos os envolvidos que podem proporcionar as mudanças que a política sugere.

Do exposto, percebemos que, de acordo com os grupos, espaços, lógicas educacionais e outras especificidades, as políticas públicas educacionais se ressignificam em cada um dos espaços em que é implementada e, por isso, optamos por ouvir entrevistados de duas escolas da rede com perfis parecidos: escolas localizadas em contextos de vulnerabilidade social e com Ideb e INSE⁶⁴ semelhantes. A princípio, trabalhamos com a hipótese de que os sujeitos valorizariam sobremaneira as questões sociais, que essas políticas buscam atender por meio de respostas educativas. Entretanto, a preocupação com resultados educacionais também se evidenciou ao longo do *corpus*.

Os eixos que resultaram nessas concepções serão analisados nas próximas seções.

5.1 A política de tempo integral como estratégia para um melhor desempenho

Vimos percebendo, na construção dessa pesquisa, que políticas educacionais analisadas apresentam um recorte social e econômico em sua elaboração, consolidando uma prática de ofertar políticas focais, transitórias e de caráter compensatório. O tempo integral tem sido tratado como principal estratégia para a redução das desigualdades de uma população específica. Contudo, percebemos nas falas das equipes de gestão, uma preocupação primeira com o aprendizado. Por meio do qual os estudantes poderiam avançar em suas trajetórias, escolhas e oportunidades. A partir dessa preocupação com o desempenho dos estudantes, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 8 – O Tempo Integral e a baixa aprendizagem

BAIXA APRENDIZAGEM	
DISCURSOS	Então <u>além de dar os conteúdos que a gente tinha que dar para o nono ano e correção de fluxo, eu estou pensando lá no ano que vem [...]</u> Isso

⁶⁴ Indicador de Nível Socioeconômico

	<p>aí é que eu acho que é autonomia, ninguém me mandou fazer isso não, entendeu? Ninguém mandou, mas aí, “Cara, vamos pegar isso aí, vamos mostrar para os professores, vamos mostrar para os alunos. Pega uma apostila, olha, no ano que vem que você vai estudar, dá uma lida. Para ver se não chega perdação lá (EB3)</p> <p>O estudo dirigido que tem <u>um professor que ajuda nas dificuldades</u>. (EA4, 2020)</p> <p>Até o relato dos professores do 1º ao 5º também que <u>com o Turno Único eles têm mais tempo para trabalhar</u>. Então, dá tempo, de repente, no finzinho da aula, vamos fazer uma atividade já diferenciada. Fugir um pouquinho ali da rotina, fazer um jogo, algo que vai dar uma relaxada, mas ao mesmo tempo <u>sem perder o foco de cada conteúdo, né?</u> (EA5, 2020)</p>
<p>LEGISLAÇÃO/ DOCUMENTOS</p>	<p><u>Estratégias Pedagógicas voltadas para o melhor desempenho:</u></p> <p>Eletiva - Estratégia pedagógica que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de novas habilidades, criando ambientes que despertem nos estudantes a curiosidade e promovam a autonomia. A disciplina temática, proposta pelos professores ou pelos estudantes, deve articular-se com as demais disciplinas, promovendo o enriquecimento do currículo da escola e ampliando o repertório cultural dos envolvidos.</p> <p>Estudo Dirigido - É uma estratégia pedagógica fundamentada no princípio da orientação para o estudo. O professor atua como mediador/facilitador da aprendizagem, orientando estudantes a construir um plano de estudos a partir de Guias de Aprendizagem e dos resultados das Atividades Diagnósticas. <u>Essa disciplina tem como objetivo principal o desenvolvimento pessoal do educando, levando-o a aprender - de forma autônoma - diferentes maneiras de se organizar e planejar seus espaços e tempos de estudo.</u></p> <p>Projeto de Vida - Disciplina que tem como objetivo contribuir para o <u>desenvolvimento das habilidades pessoais e relacionais e da autonomia dos estudantes</u>, buscando prepará-los para um mundo em constante mudança.</p> <p>Programa Bilíngue - Eletiva - Estratégia pedagógica que tem como objetivo <u>contribuir para o desenvolvimento de novas habilidades, criando ambientes que despertem nos estudantes a curiosidade e promovam a autonomia. A disciplina temática, proposta pelos professores ou pelos estudantes, deve articular-se com as demais disciplinas, promovendo o enriquecimento do currículo da escola</u> e ampliando o repertório cultural dos envolvidos, sendo a língua estrangeira/adicional a língua de instrução. (RIO DE JANEIRO, 2021)</p> <p>Os resultados revelados pela análise do questionário de alunos indicam que o rendimento escolar em escolas Turno Único está muito correlacionado com questões anteriores dos alunos, e externas ao ambiente escolar. <u>Partindo do entendimento de que o turno integral visa</u></p>

	<p><u>a uma maior permanência do discente no ambiente escolar, podemos apontar que as políticas públicas estão caminhando em um sentido que pode ajudar a atenuar hiatos de rendimento entre diferentes trajetórias de alunos</u>, mas que por hora não são completamente suficientes para superá-los completamente. (PULICI <i>et al.</i>, 2020)</p> <p>Em geral, os professores de turno único completo concordam, em maior proporção, com as questões que positivam o programa, como afirmar que a escola está melhor após a implementação (68,3% contra 45,5%) e <u>que o horário integral melhora o desempenho dos alunos</u> (64,4% contra 39,3%). O mais destoante entre os dois tipos de escola é a análise sobre a melhora na relação entre alunos e professores, uma vez que nas escolas de TU completo, 75% dos professores avaliam que houve melhoria frente a 48,2% nas parciais. (PULICI, <i>et al.</i>, 2020)</p> <p>Projeto de Lei nº 1376, 2007:</p> <p><u>No programa de estabelecimento dos índices de desenvolvimento da educação básica, instituído pelo Ministério da Educação, em todo o país, duas escolas do Estado Rio de Janeiro, sendo um CIEP, se destacaram com índices acima de oito em um máximo de dez pontos. Ambas as escolas têm o turno único de oito horas instituído.</u></p> <p>Se não é um argumento indiscutível, pelo menos, é um forte indício da necessidade da implantação do turno único de oito horas em todas as escolas da Cidade do Rio de Janeiro. Não creio que se possa argumentar contra esse turno único que só trará benefícios à educação básica em nossa Cidade. (RIO DE JANEIRO, 2007)</p>
CONCEPÇÃO	A política de tempo integral como estratégia para um melhor desempenho.

FONTE: Elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas em 2020.

Assim, o tempo integral surge como uma **estratégia para um melhor desempenho dos estudantes**⁶⁵. Embora, um horário ampliado/tempo integral não signifique necessariamente mais qualidade e garantia do direito à educação, e/ou, ainda, possa implicar em oferta de mais do mesmo (COELHO, 2009). No entanto, o Ideb das escolas e a fala dos entrevistados sugerem que a implementação da política tem trazido resultados relevantes em relação aos processos de ensino aprendizagem.

E, assim, não é só o conteúdo, as aulas, as disciplinas de núcleo comum, mas eles têm as outras disciplinas que ajudam também. O

⁶⁵ A partir deste parágrafo os sentidos sobre a relação do tempo integral com as desigualdades, identificados nas falas dos gestores, serão destacados pelo recurso gráfico de negrito. Esperamos, assim, contribuir para a fluidez da leitura.

estudo dirigido que tem um professor que ajuda nas dificuldades. (EA6, 2020)

Projeto de Vida (EA4, 2020)

E a busca pela melhor organização do tempo nos pareceu constante:

O turno da manhã a gente tenta organizar com as disciplinas mais específicas. Apesar que é o que eu vou falar para vocês. É meio complicado, né? O que acontece? A nossa escola virou Turno Único, mas nem todos os professores são de 40 horas, porque também tem isso. A gente ficou com muitos professores de 16 horas pra atender ao segundo segmento, que é do 6º ao 9º ano. (EA6, 2020)

Então, a gente também se organiza assim. O primeiro horário, eles fazem as atividades com as matérias mais de núcleo comum, né? E a gente tenta pra depois do almoço, que é entre 10h30, 10h40, 11h, 12h, 13 assim, né? 12h50, é. Para depois desse horário as outras atividades. As eletivas, o reforço pra poder a coisa ficar mais diluída, entendeu? Para eles também não ficarem com aula o dia inteiro. A gente tenta organizar dessa forma. O segundo segmento já é mais complicado por isso porque a gente não tem professor que fique até 14h30 ou 15h30. Tem professor que vai embora na hora do almoço. 11h30 tem que ir embora porque tem que ir para outra escola. Ele só trabalha de manhã. Aí a gente tem que encaixar as aulas dele nesse horário. (EA6, 2020)

Então, isso é um ponto fraco dessa estrutura de ensino integral, essa falta de recursos humanos não só na parte administrativa, mas na parte do professor. Quem leva a escola é o professor. O professor tem que ser bem treinado, ele tem que ter apoio, ele tem que ter estrutura. Eu não estou falando isso porque eu sou professor não, mas porque também eu estou aqui desse outro lado e vejo isso. Afeta a gestão. Às vezes, a gente não pode atender um telefone, eu não posso nem atender o telefone porque eu estou na quadra, [...] está na sala, o [...] está não sei onde e a [...] com turma. E aí o órgão lá liga, "Por que vocês não atenderam?", "Porque a gente está dando aula". Então, fica a coisa... E os problemas de indisciplina pipocando. Então, como é que eu vou dar um ensino, um exercício de matemática se eu tenho que resolver uma situação de indisciplina? Eu fico equilibrando prato assim para não deixar cair. Então, isso é um ponto fraco, assim, eu vejo muito grave essa situação. Escola de horário integral não é para ser feita dessa forma porque senão ela não vai funcionar, não vai atingir os objetivos. (EB2, 2020)

A organização do trabalho pedagógico, em uma Unidade Escolar, é imprescindível para que se alcance os resultados esperados e para que a gestão e

equipe favoreçam a organização da política e dos processos formativos ali desenvolvidos. De modo que a aprendizagem aconteça por meio de mecanismos que contribuam para a equidade educacional. Compreendemos a educação com um bem que, oportunizando a justiça social (RAWS, 1992; CRAHAY, 2013), contribui para a redução das desigualdades, na medida em que a cooperação entre os sujeitos envolvidos na implementação da política pública resulta na consecução de práticas pedagógicas eficazes.

Desse modo, com o objetivo de minimizar os efeitos negativos da pandemia na educação o município, como foi descrito no início dessa seção, a Secretaria Municipal de Educação organiza, em 2022, uma proposta voltada para a equidade na aprendizagem⁶⁶ que pretende reduzir em 25% a desigualdade de aprendizagem na rede municipal, oferecendo aulas de reforço em todas as escolas.

Por vezes, alinhadas a uma concepção de Educação Integral que pretende contribuir para a formação humana observando os sujeitos em sua integralidade, a fala dos gestores mostra que o tempo integral não deve se constituir em mais do mesmo (Coelho, 2009). Precisa se configurar como possibilidade de acesso a oportunidades educativas que contribuirão para a formação integral. Nesse sentido, identificamos por meio da literatura que a formação mais completa possível não se reduz a aulas de reforço com muita Matemática e muito Português, mas que outros saberes também são relevantes para essa perspectiva de formação humana.

Por isso, Cavaliere destaca que a Educação Integral é um campo em construção (2015). E que o Tempo Integral é uma estratégia para o campo da Educação Integral. Como mensurar todos os saberes de todas as sociedades no mundo que contribuem para o alcance da Educação Integral? Há saberes muito específicos das trajetórias de cada povo. Mas a relação dos saberes produzidos socio-historicamente pela escola com os saberes produzidos pelo/no território ao longo do tempo, carregados de sentidos e cultura de um povo, podem conduzir o trabalho pedagógico de modo que se avance na construção de conhecimentos que potencializem a Educação Integral.

⁶⁶ Presente no Documento Orientador da Política Pedagógica. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14102445/4352718/DocumentoOrientador2022Atualizado.pdf>

Percebemos, nesta pesquisa, que alguns critérios para a organização do currículo por parte dos gestores, se alinha também à busca por oferecer estes outros saberes que, em alguma medida tinham relação com o território ou com as demandas do território. E a aprendizagem, tema desse eixo temático, é potencializada com uma proposta voltada para o desenvolvimento de outras habilidades, competências, atitudes e valores, importantes para a vida cotidiana⁶⁷ e para transformação social.

Sim, sim. Porque aí a gente... A nossa intenção com as crianças é trabalhar ela como um todo, não só vamos trabalhar história, vamos trabalhar português, vamos... Não. Justamente essas eletivas é para a gente fugir disso, para a gente não ficar só nesse campo do conteúdo. (EA5, 2020)

Não, e a gente percebeu sim que envolve muito eles por essa questão de eles gostarem de estar lá. Quando a escola é prazerosa, quando é, por exemplo, no início, a gente ficou preocupado com os alunos do segundo segmento, que eles não tinham muita paciência. Já queriam ir embora, dava 11h30 queriam ir embora. Aí quando falou, “O quê? Até 14h30?”. Quando eles foram se envolvendo com o trabalho, que eles tinham mais tempo para tudo, eu percebi que eles foram tão... assim, eles foram ficando muito envolvidos com essa questão que o tempo passava, eles nem percebiam, porque estavam envolvidos com tudo que... Eles sabiam que tinha aula, mas daqui a pouco eles estavam lá no estudo dirigido tirando dúvida de uma matéria que eles tinham, daqui a pouco eles estavam lá na aula de teatro, que era uma eletiva, na aula de fotografia. Então, assim, o dia para eles era todo completo, mas com momentos distintos. (EA6, 2020)

O projeto é pautado naqueles quatro pilares da educação, né? Aprender a viver, aprender a conviver, aprender a ser, aprender a aprender e a gente tenta alcançar esses quatro pilares dentro de uma diversidade de atividades dentro da escola. Então, o que se pensa de formação integral é isso. É que ele saia daqui com o mínimo de alcance dentro desses quatro objetivos. Então, aprender a ser, onde a gente trabalha muito em cima de valores; aprender a conviver, aquela educação ali de fazer a fila do lanche, respeitar a vez do colega, entregar o prato de comida, ajudar na medida do possível na sujeira da mesa, essa coisa, convívio. Não ter atitudes de violência e está meio junto com valores também. Aprender a aprender. Dar autonomia a ele, diversas atividades que ele possa participar, né? E o aprender a ser. Seria dentro desses quatro pilares aí. É o que se pensa de formação integral para ele. (EB2, 2020)

⁶⁷ Assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza na seção que discute sobre as Competências Gerais da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Tem o almoço e tem uma extensão até a parte da tarde, na hora do almoço e começa dois tempos, eu acho que dá dois tempos na parte da tarde. Esses tempos eles são divididos em português, matemática, educação física, né? Eletivas, têm dias que têm eletivas, projeto de vida. Tentando dar uma certa fluidez para esse contato. Também são oferecidos projetos nos pós turno, quer dizer, depois das duas e meia nós também temos projeto para que o aluno continue, nós temos um projeto chamado “Vôlei em Rede”, que é um projeto financiado pelo Bernardinho. E aí as crianças voltam depois, tomam um banho e ficam para jogar vôlei, que hoje tem o professor que conduz eles até as cinco, cinco e pouco, na parte da tarde. É um projeto que é duas ou três vezes na semana, que é por faixa etária. Isso faz com que também eles desenvolvam atividade física, né? E de congraçamento. E esse “Vôlei em Rede” não é aberto só para alunos aqui da escola, outras escolas também participam, vêm participar do projeto “Vôlei em Rede”. Então geralmente fica... os garotos e garotas ficam na parte do “Vôlei em Rede”. O projeto tem uma boa quadra e tem campeonatos que eles participam. A educação de tempo integral eu acho que ela resolve um problema social, né? Não só... não é a questão de: “Ah, eu vou melhorar o...”, opinião minha, “Vou melhorar os conteúdos”. Porque a gente tem uma ideia muito de conteudista, “Vou aumentar a carga horária de matemática porque ele vai se tornar um bom matemático”. Tem que ver o lado social da escola, a escola também é uma instituição social. (EB3, 2020)

As dificuldades surgidas neste percurso nos remetem àquelas discutidas por Cavaliere e Coelho (2003) quando realizaram um estudo com 50 diretores dos Centros Integrados de Educação Pública em 2001. Não são específicas das escolas de tempo integral, pois costumam atravessar a realidade de diversas unidades escolares da rede pública em território nacional. Entretanto, no que tange ao Turno Único, a organização dos grupos de alunos e dos professores ainda é um desafio, como nos mostram as pesquisadoras Cavaliere, Coelho (2003) e Mota (2013), quando abordam os percursos de CIEPs que deixaram de funcionar em horário integral, mas mantiveram algumas atividades de ampliação da jornada.

A realidade descrita permite afirmar que se perdeu a concepção de tempo integral, apesar do trabalho de boa qualidade, tanto da gestão quanto das equipes docentes e técnico-administrativas desses Cieps. Em outros termos, grande parte dos Cieps que atuam em mais de um nível de ensino abandonam o tempo integral, uma vez que se torna muito difícil colocá-lo em prática. A situação torna-se ainda mais complexa quando se tem, no mesmo espaço físico de uma única escola, turmas das séries iniciais e finais do ensino fundamental, além do ensino médio. Essa realidade traz enormes dificuldades para a continuidade do tempo integral nos Cieps. Os diferentes níveis,

mesmo funcionando em turnos diferentes – o que nem sempre acontece –, acabam interferindo na organização escolar, dificultando o rodízio de atividades, a utilização dos espaços, os deslocamentos, enfim, a manutenção de uma rotina enriquecedora e agradável em tempo integral para todos. (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 164 e 165)

As experiências que se concretizaram pela linguagem mostram como as equipes diretivas envidam esforços para organizar os espaços e tempos escolares com o objetivo de tornar a formação mais eficaz e prazerosa. Isolando as ideias elementares do corpus, identificamos que nos espaços há professores que trabalham 40 horas e outros professores com carga horária reduzida. Verificamos também que parte das turmas permanece nas escolas durante 7 horas e, outro grupo, em horário parcial. Nos seguintes moldes:

Art. 9º As turmas do Ensino Fundamental II serão atendidas em turno único ou em horário parcial, de acordo com o planejamento anual realizado pelas Coordenadorias Regionais de Educação - E/CRE em conjunto com os diretores das Unidades Escolares e validado pelo Nível Central da SME.

§ 1º O 6º ano do Ensino Fundamental terá duas matrizes curriculares, de acordo com o modelo pedagógico da Unidade Escolar em que está inserido: 6º ano Carioca nas Unidades de Ensino Fundamental I e 6º ano regular nas Unidades de Ensino Fundamental II.

§ 2º Os alunos do 8º e 9º anos com defasagem idade-ano poderão ser reagrupados em turmas de Correção de Fluxo Escolar (Carioca II) do Ensino Fundamental II. (RIO DE JANEIRO, 2021)

O que gera a necessidade de grande organização, negociações e um exercício de liderança da gestão para mediar os conflitos que emergem da adequação do espaço/ tempo de professores e estudantes, e, assim, contribuir para uma rotina e clima escolar favoráveis para todos os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. A desconstrução de alguns sentidos produzidos sobre o tempo integral ainda é necessária, como aquele produzido por uma divulgação equivocada do 1º. PEE, que fortaleceu a relação entre escola de tempo integral e internato como se fosse um lugar destinado aos pobres e crianças infratoras (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 7).

Esse sentido construído sobre o Tempo Integral, ainda aparece na fala dos entrevistados. Mas ganha novos matizes. Percebemos que os sujeitos pensam a política, no momento de sua implementação, como estratégia que pode possibilitar a

aprendizagem, primeiramente, mas também, a redução da violência no território e a proteção social dos estudantes que se encontram em vulnerabilidade social.

A escola é apresentada pelas vozes dos gestores e suas respectivas equipes como a instituição central do processo educativo, não como a “panaceia e remendo para todos os males” (CAVALIERE, 2009, p. 61), mas como espaço educativo que desempenha um papel social. Aqui, assumimos a defesa da centralidade da escola nos processos educativos, sem pretensão de rechaçar a participação de outros atores/instituições sociais. Compreendemos, entretanto, que:

As formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não têm como centro a instituição, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda direção. E, principalmente, ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação. (CAVALIERE, 2009, p. 61)

“Nessas redes semânticas mais ou menos sedimentadas constitutivas das verdades sociais”, os textos “desfragmentados e unitarizados” (MORAIS; GALIAZZI, 2006, p. 124) trouxeram a este debate as visões dos entrevistados sobre a função social da escola no bojo da política de tempo integral. E o mergulho nos significados coletivos produzidos por eles favoreceu o tecimento de novas compreensões acerca dos sentidos do tempo integral.

A busca por equidade educacional (SIMIELLI, 2015) representada pelos excertos anteriores, atravessa as entrevistas. Persiste o sentido de que a escola contribui fortemente para este processo, mas fatores extraescolares compõem os discursos para justificar as desigualdades. Contudo, há uma compreensão de que fatores intraescolares podem contribuir com a redução dessas desigualdades e que não basta o acesso à educação/ escola. Nesse sentido, não é suficiente a implantação da experiência de tempo integral, embora, segundo os entrevistados, contribua para avanços no desempenho. Pareceu-nos, desse modo, que outros ajustes na política também são necessários.

Outro ponto que nos chamou a atenção se alinha com o destaque dado pela OCDE (2021) à atuação dos gestores brasileiros: em relação aos países-membros⁶⁸, o diretor brasileiro é o que mais interage com a comunidade escolar. Assim, para além do interesse pelos resultados relacionados diretamente com a aprendizagem, surgiu, nos discursos a preocupação com os avanços proporcionados por esses resultados nas vidas dos estudantes. E isso se deve a aproximação das equipes de gestão com a comunidade escolar.

Dessa maneira, foi possível perceber como os gestores de ambas as escolas não tratavam os estudantes e os resultados de forma quantitativa somente. Conheciam as histórias e trajetórias de muitos estudantes e como a experiência de tempo integral trouxe possibilidade de transformação social, por meio de um melhor desempenho/melhores resultados. As entrevistas com as equipes de gestão mostraram como todos os integrantes conhecem bem os momentos de implantação da política dentro da escola e muitos desdobramentos fora da escola, nas vidas dos estudantes e de suas famílias. Assim como já era inferido, deste as décadas de 80 e 90, em políticas de tempo integral, conforme encontramos no segundo Livro dos Cieps, por exemplo:

Considera-se que uma escola de tempo integral, para alunos e professores, dá garantia de uma escolaridade proveitosa a crianças oriundas de famílias que não estudaram. E elas constituem, entre nós, a imensa maioria. (RIBEIRO, 1991, p. 18)

Ainda sobre as decisões tomadas pela gestão, observamos os mesmos indícios percebidos na pesquisa desenvolvida por Mota (2013) que mostrou como as gestoras conheciam a comunidade escolar, alunos e famílias e o quanto isso interferia na

⁶⁸ Países-membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coréia, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Peru, Polônia, Portugal e Reino Unido. O Brasil não é um país-membro da OCDE, entretanto, é considerado um parceiro-chave desde a década de 1990, junto com a China, Índia, Indonésia e África do Sul. O Brasil tenta ingressar na organização desde 2017. Contudo sua participação apresenta pontos positivos e negativos. Um dos pontos criticados é a possibilidade de intervenção mínima do Estado. Disponível em: Site do Ministério da Economia - <https://www.gov.br/produtividade-e-comercio-externor/pt-br/assuntos/assuntos-economicos-internacionais/cooperacao-internacional/ocde#:~:text=%EF%BB%BFMembros%20da%20OCDE,Pol%C3%B4nia%2C%20Portugal%20e%20Reino%20Unido>.

tomada de decisões quanto à inscrição dos estudantes no Programa Mais Educação. Tendo em vista que compreendiam o quanto aquela oportunidade traria benefícios aos estudantes e suas famílias. Neste último caso, as decisões estavam mais alinhadas à percepção da vulnerabilidade social (SILVA, 2018), segundo a qual o tempo serviria para a proteção social dos estudantes. O que encontramos nas entrevistas foi um viés que dialoga mais com o desempenho, sem desconsiderar outros sentidos também atribuídos às experiências de tempo integral, como veremos nas seções a seguir.

5.2 A política de tempo integral como estratégia para redução da violência no território

O tempo surge, aqui, como uma **estratégia para a redução da violência** no território, a partir das falas dos entrevistados. A unitarização (MORAIS; GALIAZZI, 2006) das ideias elementares produzidas nos discursos do corpus analisado, permitiu a observação e análise de pensamentos construídos a partir das trajetórias dos gestores. Isso nos leva a perceber que, também eles, que compõem a classe trabalhadora deste país, em algum percurso dos caminhos trilhados até a gestão, vivenciaram em alguma medida, a experiência de lidar com as demandas das camadas mais empobrecidas da população. O que de certa forma contribui para a tomada de decisões em relação ao serviço prestado à comunidade, na medida em que já experienciaram dificuldades econômicas e sociais em seus percursos e territórios.

Recordando a discussão sobre o efeito da vizinhança no território, Ribeiro e Koslinski (2010) destacam que o município do Rio de Janeiro tem uma organização peculiar: alguns bairros são afastados pela distância física e baixa acessibilidade urbana, enquanto, em outros bairros, as classes sociais mais abastadas e mais vulneráveis se aproximam fisicamente, mas não tem acesso aos mesmos bens urbanos devido a uma série de fatores.

Quadro 9 – O Tempo Integral e a violência

VIOLÊNCIA	
DISCURSOS	<p><u>Teve um confronto e aí teve tiroteio na escola, quando tinha tiroteio na escola, as crianças se abaixavam</u>, abaixava com as crianças, mas logo em seguida, acaba o tiroteio, os pais iam buscar. Então, tinha isso de bom. Você levava o susto, mas você não era obrigada a ficar as crianças e você assustada lá com as crianças. Os pais iam buscar. Mas sempre ficava mal. Enfim, numa dessas situações eu passei por uma situação dessas umas cinco vezes, numa dessas situações, eles mandaram a gente sair porque ia continuar o tiroteio, foi o tempo de a gente sair e eu ver o cara estrebuchando, todo aberto. O tiro foi tão grande que a rajada abriu o cara, mas o cara ainda estava vivo e aí eu tive aquele baque e aí eu pensei em pegar o carro, colocar dentro do carro, o cara e colocar dentro do carro, só que eu não conseguia fazer isso porque tinha aqueles caminhões tanques, né? O cara com a arma apontada para mim. Então, assim, eu tive uma reação na hora, veio uma professora atrás de um carro até porque ela queria sair, eu estava barreirando, ela veio e disse assim, <u>“Olha para frente. Se você ajudar esse cara aqui, você vai morrer. Olha para a frente”</u>. (EA7, 2020)</p> <p>Então, aprender a ser, onde a gente trabalha muito em cima de valores; aprender a conviver, aquela educação ali de fazer a fila do lanche, respeitar a vez do colega, entregar o prato de comida, ajudar na medida do possível na sujeira da mesa, essa coisa, convívio. <u>Não ter atitudes de violência e está meio junto com valores também</u>. Aprender a aprender. (EB2, 2020)</p>
LEGISLAÇÃO/ DOCUMENTOS	<p><u>As Escolas do Amanhã, uma das propostas pedagógicas que inspiraram a implantação do Turno Único, foram implantadas em contextos de grande violência:</u></p> <p>Promover a educação para crianças e jovens em áreas vulneráveis é a forma mais segura de criar, para as próximas gerações, um ciclo de desenvolvimento transformador, que conduza as famílias a um patamar de prosperidade. O Programa Escolas do Amanhã começou, em 2009, a combater a evasão escolar e a estimular a aprendizagem em 155 escolas de Ensino Fundamental em áreas conflagradas da cidade onde foram identificados altos índices de abandono, baixa frequência e defasagens no aprendizado. Áreas situadas, por exemplo, em <u>comunidades que ainda não foram pacificadas</u>, passaram a ter acesso à educação de qualidade. (RIO DE JANEIRO, 2016)</p> <p>Plano Estratégico da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro: Em 2009, a Prefeitura identificou mais de 150 escolas localizadas em áreas com altos índices de violência, com riscos à qualidade de ensino. Nessas escolas os alunos apresentavam traumas, bloqueios e dificuldades de aprendizagem em função da rotina de exposição à violência e os professores se desmotivavam a trabalhar em uma localização tão problemática. Para enfrentar estes desafios, a Prefeitura implementou o programa Escolas do Amanhã, em que os alunos têm acesso a reforço escolar, atividades de contraturno, atividades de</p>

	integração à comunidade, saúde nas escolas e desbloqueio cognitivo, entre outros. <u>Este programa deve ser expandido a fim de solucionar estas questões, ainda presentes em áreas com altos índices de violência</u> , especialmente no que diz respeito à evasão escolar. (RIO DE JANEIRO, 2013)
CONCEPÇÃO	A política de tempo integral como estratégia para redução da violência.

FONTE: Elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas em 2020.

A vizinhança dessas escolas se enquadra nesse contexto de vulnerabilidade social e grande violência que interfere, por exemplo, na frequência escolar. Nesse contexto as desigualdades ganham novos matizes. Relacionam-se, além das dificuldades econômicas, à “carência de poder, participação e voz, exposição ao medo e à violência, dificuldade de acesso à comunicação”, segundo Scalon e Salata (2016, p. 183). Além disso, Ribeiro e Koslinski (2010) destacam que as regiões metropolitanas do país sofrem com esse excesso de violência como identificamos no Mapa da Desigualdade. O documento destaca os percentuais de violência no município (34,6%) e da região metropolitana (36,0) como superiores à média nacional (27,5%). A violência se torna um elemento da vizinhança que prejudica sobremaneira os processos formativos dos estudantes. E as experiências de tempo integral também surgiram como possibilidade de mais tempo para um trabalho que reduza a violência no entorno: fator extraescolar que favorece até a evasão.

No quadro elaborado sobre as questões sociais identificadas nas políticas de tempo integral encontramos excertos que mostram a preocupação com a retirada das crianças das ruas (RIBEIRO, 1986; 1991) para que não cometam delitos; e com a construção de escolas para que o território seja menos violento e para que as crianças sofram menos violência (SOBRINHO e PARENTE, 1995). E essa associação entre o tempo integral e a possibilidade de redução da violência ainda faz parte das construções de sentidos dos gestores/implementadores das políticas nas escolas.

Apesar desse contexto de grande instabilidade no qual, nem sempre, os moradores conseguem apoio baseado nas relações coletivas de seu território, os profissionais percebem a escola como uma instituição que pode contribuir para a redução da violência nesses contextos, ao longo do tempo.

Por exemplo, está com conflito, a coisa está complicada, eu tinha que ligar para a CRE para falar com eles para avaliar. O que acontece que

eu acho que a escola democrática foi conseguindo... Eu acho que, assim, [com avanço]. A gente foi criando planos de ação, inclusive, a gente tem um plano, né amiga? Que é acesso mais seguro que aí foi dando ao diretor, à escola, à comunidade da escola pensar nessa escola num momento desse. (EA6, 2020)

Destaca-se a possibilidade de se estruturar uma proposta junto à comunidade para pensar a escola e os processos educativos nesse contexto de violência. Assim, com a perspectiva de se organizar pequenas ações educativas, os entrevistados compreendem que a escola não deve estar alijada do compromisso de reflexão sobre essa realidade. Esse posicionamento foi marcante nas entrevistas, pois os entrevistados não deixaram de destacar os desafios prementes na implementação do Turno Único, trazendo, para nosso processo de análise, informações relevantes que nos ajudaram a compreender a política e a atuação da equipe de gestão, como implementadores do Turno Único, na ressignificação dos processos pensados para o programa.

Rochex (2014) infere que, em alguns contextos, as experiências de tempo integral estão presentes nos discursos midiáticos com o objetivo de atrair a opinião pública para uma proposta salvadora. Contudo, identifica no âmbito destas propostas a mobilização de ações voltadas para a aprendizagem e a redução da “violência e das incivildades” (ROCHEX, 2014, p. 126), assim como vimos na elaboração do texto que apresenta o Ciep, por exemplo, em que Ribeiro (1991) destaca a necessidade de retirar a criança da escola do crime para que passem o dia na escola.

Percebemos, portanto, que associação entre o tempo e a redução da violência atravessa as experiências de tempo integral frequentemente, assim como identificamos no Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro. Nesse documento, há a orientação de que o TU seja expandido, sobretudo em áreas com altos índices de violência. Sem perder de vista que ora a violência é tratada como característica desta população (RIBEIRO, 1986;1991), ora a população é tratada como vítima da violência (SOBRINHO E PARENTE, 1995).

No que tange à violência física e psicológica no contexto escolar⁶⁹, conhecidas como *bullying*, o tempo integral também contribuiria para a redução dessa violência e

⁶⁹ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34487>

de seus impactos na aprendizagem, pois, segundo os gestores, num horário ampliado, é possível organizar mais estratégias de debate e intervenção dentro de um trabalho pedagógico sobre essa realidade.

Associada ao debate sobre a violência, a proteção social surge neste cenário de investigação, como forma de afastar as crianças e os adolescentes da violência que sofrem, do abandono e de outras dificuldades presentes em contextos de vulnerabilidade social.

5.3 A política de tempo integral como estratégia para proteção social

A **proteção social** foi outro sentido que emergiu das entrevistas de forma intensa e constante. Parece-nos que este é um paradigma para as políticas de tempo integral, como é possível perceber no quadro elaborado sobre as questões sociais que aparecem nos textos e/ou legislações. Resgatamos aqui os estudos de Rawls (2008, p. 27) pensando em como a escola pode se organizar ou tem se organizado para distribuir de forma equitativa os bens simbólicos construídos por ela, favorecendo o bem-estar da comunidade por meio da cooperação de toda comunidade escolar.

No quadro a seguir, destacamos achados nas entrevistas e em documentos exemplificam este eixo temático.

Quadro 10 - O tempo Integral e a Proteção Social

PROTEÇÃO SOCIAL	
DISCURSOS	<p>Por exemplo, primeiro que eles estão na escola um horário maior. Ali também eles têm a questão da alimentação, que é o almoço. Querendo ou não, isso também está embutido nessa relação de aprendizagem, de desempenho. Eles estão lá <u>mais tempo, eles têm as refeições que na casa muita criança não tinha.</u> (EA6, 2020)</p> <p>Eu ia falar da refeição também. <u>Para muitos alunos, a única refeição que eles têm é a da escola, a gente vê isso também.</u> Para muitos deles, eles chegam famintos, eles almoçam e repetem o prato do almoço e à tarde, eles levam o lanche e aqui a gente não tem miséria. Aqui as merendeiras dão mesmo, assim, né? A fruta do dia, sobrou fruta, eles saem carregados de laranja, de maçãs, a gente evita o desperdício. Se é o dia, então entrega para eles e eles realmente precisam daquilo. São muito carentes. E eu acabo achando essa coisa da carga horária: eu não gosto</p>

	<p>disso de terminar 2h30 (da tarde), assim. Eu acho que pelo menos tinha que ir até 5h30 (da tarde). <u>Um horário, assim, de um pai que trabalha.</u> (EB1, 2020)</p> <p>(É importante) <u>não colocar a culpa na comunidade que está aqui do lado, não colocar a culpa na mãe. Ela tem o direito de ter educação para o seu filho. É a criança que tem de ser colocada (na escola). A segurança é da criança.</u> Não importa a cor, não importa de onde veio, não importa se a mãe é traficante, se o pai é traficante, não importa isso. Importa é a criança, a necessidade para que eu possa ajudar ela a caminhar. (EB2, 2020)</p>
<p>LEGISLAÇÃO/ DOCUMENTOS</p>	<p>O programa (Escolas do Amanhã) provou ser eficiente <u>tanto para manter as crianças na escola como na capacidade de promover, para quem mais precisa, um ganho significativo de aprendizado. O impacto positivo da iniciativa vai além do aluno e transforma a vida de famílias inteiras em áreas carentes.</u> (RIO DE JANEIRO, 2016)</p> <p>As escolas públicas municipais têm cumprido papel fundamental <u>na garantia da segurança alimentar para seus estudantes.</u> As instituições de turno único completo apresentaram um resultado <u>importante nas perguntas que versam sobre esse tema. Quando questionados se comem a merenda da escola, 91,4% dos alunos do regime de turno único completo responderam positivamente, frente a 64% dos que estudam em escolas sem turno único.</u> (PULICI, Andrea <i>et al.</i>, 2020)</p> <p><u>Com o programa (Escolas do Amanhã), que envolve também as áreas de Saúde, Assistência Social, Esporte, Arte e Cultura, a Prefeitura do Rio fez da escola um espaço de atenção total aos alunos e suas famílias.</u> O estudo em tempo integral e a criação de oficinas pedagógicas e culturais no contraturno criaram, progressivamente, maior interesse pela escola e pelas atividades em sala de aula. Os estudantes passaram a ter contato com computadores e práticas pedagógicas que envolvem o uso de novas tecnologias. (RIO DE JANEIRO, 2016)</p> <p>Cabe à Secretaria Municipal de Educação (SME) <u>cuidar</u> das crianças e jovens da Educação Infantil (6 meses a 5 anos); do Ensino Fundamental (1° ao 9° ano). (SME, 2021)⁷⁰</p>
<p>CONCEPÇÃO</p>	<p>A política de tempo integral como estratégia para Proteção Social</p>

FONTE: Elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas em 2020.

Percebemos fortemente a atuação dos gestores e sua liderança no movimento de tomada de decisões junto à comunidade escolar pretendendo a consecução de um ambiente que possa favorecer a aprendizagem e a redução das desigualdades.

⁷⁰ Secretaria Municipal de Educação.

Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>

Alcançamos essa interpretação após mergulhar num corpus que trazia muitas ideias relacionadas ao cuidado, acolhimento, afeto, diálogo etc. As múltiplas vozes trouxeram ideias muito próximas, mesmo produzidas em escolas diferentes.

Durante as entrevistas, realizadas de forma remota, observamos as reações, tom das vozes, risos, olhares preocupados, rostos contraídos ao falar da pandemia. Investimos na potencialidade da comunicação que a nova lógica de pesquisa relacionada à pandemia nos permitiu. E todo esse exercício de pesquisa resultou em mais um sentido apreendido: no espaço escolar, as crianças estão guardadas, protegidas e atendidas em suas necessidades básicas. Portanto, a gestão providencia o tempo integral tendo em vista também essa demanda. Configurando assim um sentido de Proteção Social ao Tempo Integral.

Turno Único sim, é necessário e a gente tem feito todo essa vontade de acertar. E depende muito da equipe, dos alunos, né? Dos alunos se sentirem acolhidos, saberem o porquê que eles estão estudando aquilo, saber o porquê que é necessário, né? Mais prático, um olhar prático. (EB3, 2020)

Tem que ver o lado social da escola, a escola também é uma instituição social, que ela não pode fugir desse plano da comunidade onde vive. Ela absorve e por isso que uma escola tem que ser organizada, limpa, oferecer uma internet boa, um banheiro bom, uma alimentação saudável, ficar fazendo o papel social dela. E eu preso muito por esse papel social da escola como a instituição social. Não só de conteúdo, mas de acolhimento também da necessidade dos alunos. E eu acho que é uma oportunidade da gente desenvolver uma prática social efetiva, atendendo às necessidades. Eu gostaria de fazer muito mais. (EB3, 2020)

Acredito que o Turno Único reduz a desigualdade social, tá? Acredito muito, mas passei a acreditar quando comecei a atuar em uma escola de educação integral e que tem todo esse perfil, como já comentei com vocês aí que se faz necessário para que aconteça educação integral. Entendeu? Então, acredito sim, eu vejo que os alunos que não são de educação integral, tempo integral, chegam aqui na escola, ele tem muita dificuldade de se adaptar, mas depois ele chega na escola, ele não quer sair da escola, quer ficar, quer aprender, é muito difícil você ver um aluno que a gente não consiga recuperar, sabe? Nós adotamos aqui, foi ideia do diretor. Achei fantástica a ideia dele: “Abraça um aluno”. Então, assim, o aluno abraçar, o colega que não tem dificuldade, abraça aquele aluno e um professor responsável por aquele aluno. Então, assim, o coordenador, o professor, eu tinha 10 alunos, cada professor tinha 10 alunos que tinha dificuldade, sabe? E o diretor também, tá? Porque a gente só faz aquilo acontecer se o diretor tiver, se o coordenador tiver, não é chegar e falar assim, “Adota

10 alunos, professor”, “Por que não adota você?” Então, tem que partir de você primeiro. Eu tenho 10, o coordenador tem 10, a sala de leitura tem 10, o diretor tem 10, o adjunto tem 10, sabe? E geralmente aqueles mais problemáticos, não é só a dificuldade de aprendizagem, que não aprende porque tem problema no comportamento, o diretor fica. [...] Mas, a escola de educação integral funciona se estiver dentro daquela característica, daqueles moldes que eu te falei, sabe? Não dá para pensar educação integral sem funcionário ser integral, sem professor ser integral, sem coordenador ser integral, até mesmo que está faltando atribuir essa questão de o Carioca ser também integral porque aí sim se pensa educação integral, se trabalha educação integral e aí tudo vai fluir bem. (EA7, 2020)

Por exemplo, primeiro que eles estão na escola um horário maior. Ali também eles têm a questão da alimentação, que é o almoço. Querendo ou não, isso também está embutido nessa relação de aprendizagem, de desempenho. Eles estão lá mais tempo, eles têm as refeições que na casa muita criança não tinha. Então, eles tomam café, eles almoçam, eles lancham e essa questão do tempo, acho que é o maior ganho. (EA6, 2020)

A proteção social, presente nos textos que discorrem sobre as experiências de tempo integral, mostram com clareza este recorte social e econômico da política. Voltada para um público específico traz uma forte vinculação ao campo da Assistência Social, como infere Silva (2018) em sua pesquisa. Teixeira (1959, p.80) escreve sobre o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mostrando a sua preocupação com as crianças que recebiam poucas horas de escolarização ficando “abandonadas” em parte do seu dia. Os CIACs/CAICs pretendiam ofertar um atendimento integral às crianças com uma ação intersetorial que envolvia saúde, educação, assistência social e promoção social. Além disso, traziam em sua proposta a possibilidade de redução da taxa de mortalidade infantil e ampliação dos níveis de expectativa de vida (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 8).

O Programa Especial de Educação apresenta a sua proposta baseada nas diferenças de acesso e permanência nas escolas entre o aluno de contextos mais empobrecidos e aquele oriundo das camadas mais abastadas, destacando que a falta de alimentação, a pobreza e o contexto de abandono geram dificuldades de aprendizagem nos mais pobres. Contudo, a seção que inicia o Livro dos CIEPs (RIBEIRO, 1989), traz uma preocupação com o desempenho dos estudantes no que tange à alfabetização. E propostas pedagógicas são organizadas para dar conta dessa demanda mediada pela escola.

O PME observa a necessidade de articulação do programa com políticas sociais (BRASIL, 2013) e o PNME traz o Indicador de Nível Socioeconômico como critério para que a escola acesso o programa (BRASIL, 2016). A legislação do Turno Único sinaliza que escolas de um contexto com baixo IDH terão prioridade na implantação do programa (RIO DE JANEIRO, 2007) e o fortalecimento de vínculos entre professor e aluno é visto como desejável na rede a partir da instituição do Plano de Ampliação da Jornada de Trabalho para 40h semanais para os professores da rede municipal de ensino (RIO DE JANEIRO, 2014). Este último documento traz a compreensão de que o fortalecimento de vínculos é facilitado pela permanência do professor em uma escola por mais tempo. Favorecendo, assim, a aprendizagem.

Dessa forma, identificamos, a partir dos estudos de Silva (2018, p.126) que a vulnerabilidade multifacetada que envolve risco social, abandono físico e/ou emocional, que também pode estar relacionada à pobreza e a falta de suporte do Estado e/ou das famílias é identificada e contemplada nos documentos e na fala dos gestores. Compreendemos que o amparo, o cuidado, a escuta sensível e o olhar atendo a demandas dos estudantes pode resultar em maior interesse pelos saberes construídos pela escola. Pela fala dos gestores, o diálogo com alunos e famílias é frequente e o fortalecimento de vínculos se consolida na medida em que os profissionais da escola demonstram que se importam com o outro, com suas histórias, trajetórias e dificuldades, como mostram alguns relatos:

Eu queria dizer que, durante essa pandemia, os meus professores se superaram, as minhas merendeiras se superaram. A merendeira fez vídeo para o aluno: “Estou com saudade de você, seu prato está cheio”. Entendeu? Eu brinco: “Aqui não tem meio iogurte não, é iogurte cheio, tem pão. Se não tiver eu compro”. (EB3, 2020)

Tem essa questão também de o aluno estar precisando de uma ajuda e por todo o contexto dele ali. Ele não tem. Ele só tem essa ajuda quando está na escola. Quando está fora da escola, não tem o acompanhamento que precisaria. (EA6)

Era aula de manhã e à tarde atividades lúdicas. Na sexta-feira, toda sexta nós fazíamos reuniões, grupo de professores das 13h às 16h30 da tarde e a gente discutia tudo que foi feito durante a semana, planejada para a outra. Então, a rotina era essa. Essa era uma realidade e eu via ali muito resultado. Lógico que não dava para salvar todos, mas nós salvamos muitos. Era aluno envolvido com tráfico, aluno que roubava, aluno que... e a gente via mudança, né? [...] hoje

em dia recebo foto deles, tenho contato com eles, alguns estão na Aeronáutica, outros estão trabalhando no shopping, então a maioria não se tornou marginal. Então, assim, eu sei que foi por causa da escola[...] E esse aluno não faltava a aula. Porque todo dia de tarde ele tinha futebol, ele tinha basquete, ele tinha artes, ele tinha música, ele tinha um monte de coisa. Lógico que tem exceções. Alguns não ficavam, pulavam o muro e iam embora, mas se não tivesse nada, nós perderíamos todos. (EB2, 2020)

Este último gestor, atuou por muitos anos em experiências de tempo integral e, nesta última fala, ele faz referência ao Programa Especial de Educação que criou os Cieps no estado do Rio de Janeiro. Mostrando também como o fortalecimento de vínculos é muito importante para a formação integral, sobretudo em uma sociedade marcada pela fragilização dos laços humanos (BAUMAN, 2013) e acelerada, devido ao acúmulo de trabalho e exigência de produção, no contexto profissional, para se garantir a sobrevivência e alguma estabilidade econômica (HAN, 2019), o que não significa, necessariamente, a garantia de bem-estar e qualidade de vida.

Em face do exposto, percebemos o tempo integral como uma possibilidade de proteção social dos sujeitos que se encontram em contexto de vulnerabilidade social. E pode contribuir para a redução das desigualdades sociais e educacionais segundo os documentos. Contudo, não podemos deixar de inferir que há um risco quando a escola assume o papel de proteção social, pois a sua atividade fim pode ficar relegada a segundo plano. E as equipes podem passar a buscar estratégias que não estejam ligadas diretamente a aprendizagem e, mesmo que não seja o objetivo, contribuir indiretamente para a não garantia do direito de todos os sujeitos à Educação.

5.4 A política de tempo integral como estratégia para redução/gestão da pobreza

Se algumas questões são levantadas com frequência pelos gestores, é importante analisar que, não obstante a entrevista realizada tenha trazido considerações positivas sobre a política, os avanços necessários, destacados pelas equipes diretivas, podem configurar um outro sentido atribuído à política: o de gestão da pobreza. Presente também nos dispositivos legais apresentados nesta seção.

Quadro 11 – O Tempo Integral e a redução/gestão da pobreza

POBREZA	
DISCURSOS	<p>A gente está lidando com jovem. Então, tem que ser atrativa porque senão ele vai para a rua, a rua tem os atrativos dela. Se a escola não competir com a rua, a escola vai perder. Não adianta porque esse aluno, a situação dele, <u>o contexto dele é de rua, ele gosta da rua</u>. Na maioria dos casos. Então, a escola tenta fazer isso. (EB2, 2020)</p> <p>A desigualdade, ela é aquela... <u>O que eu vejo muito é a questão do abandono. São crianças praticamente abandonadas hora pela família hora pelo poder público, não tem assistência a nada</u>. Eu vejo muito essas <u>crianças como sobreviventes. Eles tentam sobreviver e para tentar sobreviver, ele vai querer vender bala na rua, ele vai querer roubar, ele acha que aquilo está certo, é o que ele entende de realidade, é o que ele vê, a realidade dele é essa</u>. E a escola de horário integral permite a esse aluno permanecer mais tempo dentro dessa escola e aí acaba dando mais oportunidades que eles adquirem outros comportamentos e ele conheça outras realidades, outras formas de lidar, mas a gente tem sempre aquela barreira do garoto, <u>“Não, mas eu quero dinheiro”, né? A escola não pode dar dinheiro, mas o que a gente vê muito, assim, eles veem muito em função da alimentação, isso ajuda muito. A gente tem aluno que some o dia inteiro, mas na hora do lanche ele está certinho na fila, na hora do almoço ele vem certinho</u>. (EB2, 2020)</p>
LEGISLAÇÃO/ DOCUMENTOS	<p>Uma das principais abordagens sociológicas interpreta a restrição da tomada de decisão sobre a continuação ou não de permanecer no fluxo escolar como uma trama de relações de custos e possíveis prêmios/benefícios, em que pesem os condicionantes de classe social e a distribuição de oportunidades na sociedade. <u>Crianças cujas famílias são economicamente vulneráveis</u> estão mais propensas a serem afetadas pela Distorção Série-Idade e a evasão escolar. Por exemplo, verificou-se que alunos da rede pública do Rio de Janeiro que declararam trabalhar fora de casa apresentaram mais que o dobro de chances de ter repetido de ano quando comparados com alunos que não trabalhavam, segundo dados do SAEB de 2017. Esse grupo apresentou uma maior propensão à entrada tardia na escola e maior taxa de repetência durante o ensino fundamental (LEON e MENEZES-FILHO, 2002). Dessa forma, estes alunos possuem uma menor longevidade escolar, visto que <u>a necessidade de ajudar a suprir a renda familiar, de cuidar de irmãos mais novos ou de assumir outros papéis sociais</u>. (PULICI, Andrea <i>et al.</i>, 2020)</p> <p>A princípio não é possível determinar se a causalidade do fenômeno aponta que <u>as escolas Turno Único têm em média um contexto social que proporciona um nível menor de abandono escolar ou se estas escolas lidam melhor com contextos sociais tipicamente adversos</u>. Contudo, veremos que esta variável se mantém significativa ao controlar pelo <u>Índice de Nível Socioeconômico</u>, e, considerando esta como uma expressão do contexto social da escola podemos observar que há uma capacidade escolar significativa ao lidar com o contexto</p>

	social em que esta está inserida , e que esta capacidade é maior entre as escolas de turno único. (PULICI, Andrea <i>et al.</i> , 2020)
CONCEPÇÃO	A política de tempo integral como estratégia para redução/gestão da pobreza

FONTE: Elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas em 2020.

Como Cavaliere (2014) descreve, algumas políticas públicas/programas educacionais trazem também, em suas respectivas agendas, medidas de enfrentamento a demandas sociais voltadas para grupos específicos de uma cidade, uma escola etc., são, portanto, políticas focalizadas. Estas políticas foram apresentadas nesta investigação como Políticas de Discriminação Positiva, Políticas de Educação Prioritária, Políticas Especiais ou Políticas Compensatórias que, em alguma medida tinham pontos em comum: escolas construídas/propostas implementadas em áreas desfavorecidas socioeconomicamente e/ou em conflito. Isto é, em contextos nos quais as crianças e adolescentes não se relacionam com adultos que comprovadamente tiveram sucesso por meio da via escolar e não tem acesso à serviços e equipamentos públicos de qualidade na sua vizinhança (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2010).

A trajetória de análise percorrida até aqui mostra que os entrevistados compreendem que a escola tem um papel social ampliado, mas se não há uma política para além da escola, com propostas bem definidas para o enfrentamento das desigualdades sociais e, ainda, na trama das propostas pensadas para a política não há o olhar para a infraestrutura necessária, dificilmente ocorreria uma redução de fato dessas desigualdades. Teríamos então uma proposta de gestão da pobreza. Em que a escola tenta mediar os conflitos gerados em contextos urbanos que, de certa forma, tem relação com a situação econômica do território.

Ademais, com a gestão da pobreza realizada pela escola, nem sempre o Estado entra com a sua estrutura de formulador da política e de instituição que presta assistência técnica e financeira para os que demandam as políticas. O voluntariado é um exemplo dessa lógica. Por vezes, os profissionais da educação adicionam ações à política implementada que são realizadas com o apoio dos pais ou responsáveis de alunos. Ou organizam a capina, a pintura e o reparo da escola contando com os voluntários. Mas, onde está a presença do Estado no território?

Essa “parceria”, por outro lado, fortalece os laços entre escola e comunidade potencializando a sensação de pertencimento construída ao longo do tempo, conforme os gestores sinalizaram. Ao valorizar esse aspecto, as famílias depositam nas escolas sonhos de **um futuro melhor para suas crianças e adolescentes**, naturalmente construídos a partir da garantia do direito à educação, previsto em nossa Constituição (BRASIL, 1988). Tema central da próxima seção.

Muito se discute sobre a pobreza e a sua relação com a baixa escolarização (RIBEIRO, 1986; 1991). Todavia, estudos contemporâneos têm analisado a polissemia dos termos pobreza (RAITANO e RIBEIRO, 2019; KAGEYAMA e HOFFMANN, 2006) e pobre (FERREIRA, 2018) e como os sentidos produzidos sobre os termos impactam a relação de profissionais na atuação com os sujeitos das camadas mais empobrecidas da população.

Desse modo, destacamos o risco de profissionais da educação ressignificarem a política atribuindo um caráter mais assistencialista e de gerenciamento da pobreza. Assumindo a busca por soluções que deveriam ser providenciadas pelo Estado, por meio de políticas públicas que atendessem as demandas desse público. Contudo, não podemos negar que uma escola de jornada escolar ampliada, que atue para “além da instrução escolar, envolvendo-se radicalmente _ e não apenas suplementarmente_ com as esferas da cultura, da arte da educação do corpo e dos valores da cidadania” (CAVALIERE E COELHO, 2017), pode contribuir para a redução dos impactos da vulnerabilidade econômica na aprendizagem.

De um modo geral, o contexto de pobreza gera um panorama de incertezas e desafios do porvir com os quais estudantes e famílias precisam lidar. A escola pública brasileira costuma estar localizada nestes contextos, contudo, como discutimos em outras seções, estes espaços vêm contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais e educacionais. A escola, que se encontra na centralidade da construção de conhecimentos e saberes, nem sempre contribui para a mobilidade social esperada e transformação do contexto social e econômico em que está inserida. Contudo, as políticas de tempo integral têm demonstrado avanços no que tange aos processos formativos e, estes, por sua vez podem resultar na mobilidade social esperada.

A vulnerabilidade econômica, entretanto, não é exclusividade da população, uma vez que as escolas públicas também padecem da falta de recursos e de pessoal.

Alguns estudos, como o de Maurício (2019), por exemplo, sinalizam que muitos municípios aderiram ao Programa Mais Educação motivados pela necessidade de ter mais recursos materiais e profissionais em suas escolas. Isso revela a precariedade na qual se encontram muitas escolas brasileiras e as dificuldades do próprio contexto no qual a escola está localizada, que nem sempre pode ser considerado um território educativo com equipamentos públicos que favoreçam a organização do trabalho pedagógico pela escola e, conseqüentemente, as trajetórias formativas dos estudantes.

Nesse sentido, como as políticas públicas não se efetivam em algumas esferas, são criadas e descontinuadas de acordo com questões econômicas ou políticas, os profissionais da educação se veem buscando estratégias para que consigam trabalhar mesmo em situações tão adversas. Definimos, portanto, que os fragmentos observados nas entrevistas nos remetem a um sentido atribuído ao tempo ampliado, associando-o fortemente à função de gestão da pobreza/das restrições econômicas, e até à redução dessa realidade difícil. Parece-nos claro o objetivo das experiências de tempo integral de minimizar os efeitos da pobreza na formação humana, por meio da mobilidade social favorecida pela construção dos conhecimentos dinamizados pela escola. Conhecimentos que precisam estar entrelaçados com os temas contemporâneos e necessários para a formação humana.

Desse modo, os materiais preliminares que orientam a parte diversificada da Matriz Curricular do Turno Único discorrem sobre uma proposta pedagógica voltada para a possibilidade de redução dos efeitos da pobreza, do acirramento das desigualdades educacionais e sociais no município, abordando a necessidade de equidade na aprendizagem, transformação social por meio do conhecimento, e construção de sonhos e esperança para o futuro⁷¹. Assim como os profissionais que produziram esses sentidos nas entrevistas.

O Programa Escolas do Amanhã, que contribuiu para os avanços no TU, também organiza a proposta educativa trazendo o tempo integral como estratégia para “promover a educação para crianças e jovens em áreas vulneráveis” pois é “a forma mais segura de criar, para as próximas gerações, um ciclo de desenvolvimento

⁷¹ Tema que também surgiu nas falas dos entrevistados.

transformador, que conduza as famílias a um patamar de prosperidade” (RIO DE JANEIRO, 2016).

Do exposto, depreendemos um sentido associado à melhoria das condições sociais vulneráveis, também discutidas pelos sujeitos que participaram de nossa investigação:

Para mim está sendo como fechar com chave de ouro uma trajetória onde eu estou podendo agora ajudar minha comunidade. (EA6, 2020)

O Turno Único é um excelente instrumento de socialização e de apoio às comunidades. E aí que a gente encontra esse vínculo com a comunidade. As desigualdades sociais existem, não é que a gente vai nivelar todo mundo, mas entendendo as experiências, as diversidades, a gente pode chegar a um caminho correto ou mais próximo daquilo que seria o ideal. (EB3, 2020)

Scalon e Salata (2016, p. 185), apresentam estudos sobre as desigualdades que estão relacionados com uma sociedade mais igualitária, com mais acesso a oportunidades e, por fim, com mais acesso às chances da vida. Seria uma ruptura com os papéis engessados socialmente e a organização de um novo acordo ou contrato social, compreendendo a justiça como a igualdade de oportunidades que um tempo ampliado pode oferecer. Assim, “se eu sei que a fluidez em minha sociedade é grande, e, portanto, minhas condições de alcançar posições são tão prováveis como a de qualquer outro, estarei mais flexível para aceitar condições mais igualitárias para todos” (SCALON e SALATA, 2016, p. 185).

Desse modo, infere-se que a oferta de mais tempo associada a práticas pedagógicas e administrativas eficazes pode resultar em redução do ciclo de pobreza e avanços sociais e econômicos. A OCDE (2021) aponta para o fato de que os sujeitos que tem mais acesso a oportunidades educativas e melhores resultados podem movimentar a economia do país. Haja vista a possibilidade de mobilidade social, a partir do acesso a uma educação de qualidade. Assim, as famílias dependeriam menos de políticas públicas sociais e contribuiriam mais para a economia do país. O que configura a possibilidade de transformação social, conforme veremos na seção a seguir.

5.5 A política de tempo integral como estratégia para transformação social dos sujeitos e do território.

A análise dos sentidos que emergiram do corpus desta pesquisa sugere que o Tempo Integral aparece como estratégia para **transformação social dos sujeitos e, consequentemente, do território**. A impregnação desse sentido na política de tempo integral se faz presente por meio de dispositivos legais, documentos e vozes que defendem a política e sinalizam os avanços necessários. A produção de sentidos é importante para que, a partir de nosso referencial consigamos observar a política por meio dos olhares daqueles que a implementam e, assim, poder perceber os desafios, as conquistas e as aproximações nas duas escolas investigadas.

Quadro 12 – O Tempo Integral e o Território

TERRITÓRIO	
DISCURSOS	<p>Aqui dentro ele tinha um local limpo, pintado, que <u>a casa dele era úmida, na comunidade, na favela, uma casa pequena, uma casa úmida</u>, aqui ele tinha um local seco, local pintado, ele tinha quadra para jogar bola com os amigos dele, ele tinha comida, ele ficou no 6º ano até os 16 anos, que é o máximo que a gente pode ficar com o aluno. E aí ele continuava no 6º ano e ele era supereducado. “Boa tarde, professora”, “Boa tarde”, mas não subia para a aula. [Nunca vi ele] subir. E aí, mas a gente sabia que ele vinha só para ter o que comer. A gente brinca até que é um clube, eles vêm para comer, para fazer a social, mas é um problema que eles se sentem em casa. Tem uns que... Tinha um até que tomava banho. O Gabriel. Até que tomava banho. (EB1, 2020)</p> <p>Eu, assim, fiquei apaixonada pela escola e logo quando eu entrei lá, era uma escola muito difícil, uma escola muito perigosa. Ainda é. <u>É uma escola de comunidade, de área conflagrada</u>, mas, assim, os alunos são apaixonantes. Então, quando eu entrei lá, <u>era uma escola que realmente me dava medo. Muitas vezes no início eu passei por situações muito perigosas, mas depois você se envolve com o trabalho, com a comunidade, com a clientela e você se apaixona.</u> [...]</p> <p>Para mim está sendo como fechar com chave de ouro uma trajetória onde eu <u>estou podendo agora ajudar minha comunidade.</u> (EA6, 2020)</p>
LEGISLAÇÃO/ DOCUMENTOS	<u>Priorizar-se-á as escolas situadas nas Áreas de Planejamento – AP's, onde forem constatados os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano–IDH.</u> (RIO DE JANEIRO, 2010)
CONCEPÇÃO	A política de tempo integral como estratégia para o desenvolvimento do território.

FONTE: Elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas em 2020.

Conforme infere Ferreira (2018, p. 222), a figura do “educando-pobre” pode suscitar nos profissionais a busca por estratégias de resgate e proteção para o outro que, nesta “cultura institucional”, pode simbolizar “o pobre *fragmentado e ferido* pela sua condição de pobreza e que recebe, de parte da divindade, o reconhecimento pela sua resignação em ser “pobre” e suportar as agruras da vivência das desigualdades sociais”. Além disso, para alguns setores da sociedade é mais interessante culpar as classes populares por suas mazelas do que cobrar investimentos para que sejam atendidas com dignidade (MAURÍCIO, 2015). Lembremos do caso dos Cieps. Frequentemente, dizia-se que eram “muito caros e bonitos demais” (RIBEIRO, 1991) para atender determinado público.

Como se ao pobre só fosse possível oferecer o assistencialismo e a caridade, uma vez que não estava apto a acessar um ambiente bem estruturado, limpo e organizado. Os lugares onde os Cieps foram construídos também eram alvo de críticas, como as que destacavam que o Ciep fora construído “no meio do nada”. Como se o território empobrecido fosse um contexto invisibilizado, com uma cultura e saberes menores, com pessoas que não mereciam um espaço adequado de aprendizagem.

Por vezes, o território é demonizado e culpabilizado pelo insucesso escolar. E a política pública encarada como caridade e assistencialismo. Contudo, foi possível perceber nos documentos e discursos sobre a política que a aprendizagem é considerada a atividade central da escola, e que a partir desses resultados o território pode ser modificado. Este é um recorte que surge nas experiências de tempo integral apresentadas na pesquisa. Tanto as políticas implementadas em território brasileiro como as políticas compensatórias de outros países, que inspiraram as nossas, mostram a jornada ampliada e seus recursos e estratégias como possibilidade de transformação das características marcantes de um contexto vulnerável que impacta negativamente na aprendizagem. Esse também foi o viés das experiências de tempo integral no município do Rio, uma vez que algumas políticas foram inicialmente implementadas em áreas conflagradas.

Os CIACs e CAICs, Cieps, Centro Educacional Carneiro Ribeiro, dentre outras experiências, estavam situados em contextos de periferia, onde havia crianças abandonadas e situações de vulnerabilidade social. O programa Turno Único segue

esta lógica desde o Projeto de Lei, elaborado em 2007, que preconizava a sua implantação em áreas baixo IDH.

Ribeiro e Vólvio (2017) realizaram uma investigação sobre como a vulnerabilidade social nos territórios das regiões metropolitanas impactam na produção da desigualdade educacional. E destacam em seu trabalho que a forma como se deu a ocupação nos grandes territórios causou uma sobreposição de desigualdades que diferenciam esses espaços dos demais lugares das cidades. Assim, essa população vive isolada em relação às normas, serviços, oportunidades de bem-estar e até o acesso regular à educação.

Os vínculos dessas populações com o trabalho, estudos, serviços e equipamentos públicos é precarizado, uma vez que não experienciam essa realidade de forma regular e consistente.

Assim, parte das populações das grandes cidades se distancia do valor democrático da mobilidade social, tanto em termos reais, no que tange ao deslocamento físico das pessoas, quanto em termos simbólicos, no que concerne às expectativas de melhoria do seu bem-estar social. (RIBEIRO; VÓLVIO, 2017, p.73)

A concentração da pobreza, nestes espaços, distancia essas populações das lógicas, da cultura, das oportunidades dos bairros com melhor infraestrutura frequentados por uma parcela da população com mais recursos. E a escola pública, por muito tempo, significou, em muitos espaços, a única representação do Estado e de serviço público em vários contextos. Percebemos tal característica na fala dos gestores que destacam que a escola é aquela que ensina, que protege, que alimenta, que tira os alunos das ruas e que pode transformar o território. São muito papéis atribuídos à escola por toda comunidade escolar.

Contudo, o efeito da vizinhança não se mostra fácil de ser vencido. Ribeiro e Vólvio (2017, p. 76) discutem sobre os resultados de pesquisas em grandes cidades no Rio de Janeiro e São Paulo. E percebem determinada evidência por meio de procedimentos estatísticos. Se compararmos estudantes com baixos recursos familiares de dois contextos diferentes: um território vulnerável e outro menos vulnerável; os estudantes do território mais vulnerável terão um desempenho pior. Concluindo que os estudantes de “contextos mais vulneráveis tendem a apresentar desempenhos piores”.

Além disso, algumas escolas utilizam estratégias para recusar alunos oriundos desses territórios, com determinado perfil, pois são considerados um problema para a instituição escolar. Assim funciona o efeito da vizinhança na escola. O que não impede que os profissionais de algumas Unidades Escolares se mobilizem para organizar estratégias como o fortalecimento de vínculos para minimizar essas dificuldades.

Os gestores, neste debate, sinalizaram que percebem algumas mudanças nas lógicas das famílias do entorno escolar, todavia ainda é cedo para identificar efeitos maiores do tempo integral no território, uma vez que mais políticas públicas são necessárias para reestruturar todo um bairro e oportunizar serviços e acesso ao bem-estar que a população tanto precisa.

Estes profissionais sinalizam que, apesar das dificuldades e do contexto de vulnerabilidades no território, a política de TU trouxe resultados no que tange ao desempenho, conforme verificamos analisando o Ideb, e que possivelmente, com mais tempo de política no território, mais investimento e outros ajustes necessários na política, a escola junto a outras providencias do Estado, poderá exercer uma influência positiva no território em escalas maiores.

Aqui dentro ele tinha um local limpo, pintado, que a casa dele era úmida, na comunidade, na favela, uma casa pequena, uma casa úmida, aqui ele tinha um local seco, local pintado, ele tinha quadra para jogar bola com os amigos dele, ele tinha comida. (EB1, 2020)

Eu, assim, fiquei apaixonada pela escola e logo quando eu entrei lá, era uma escola muito difícil, uma escola muito perigosa. Ainda é. É uma escola de comunidade, de área conflagrada, mas, assim, os alunos são apaixonantes. Então, quando eu entrei lá, era uma escola que realmente me dava medo. Muitas vezes no início eu passei por situações muito perigosas, mas depois você se envolve com o trabalho, com a comunidade, com a clientela e você se apaixona. (EA6, 2020)

Identificamos que, apesar das dificuldades, as escolas de tempo integral contribuem de alguma maneira com as logicas experienciadas nos contextos de vulnerabilidade, possibilitando a mobilidade social, como os gestores destacaram, e, conseqüentemente, a transformação social em alguns contextos e famílias. Muito precisa ser feito. Outrossim, a esperança de tempos melhores surge nas falas dos gestores. A desconstrução e análise dos sentidos resultaram na compreensão de que

os gestores entendem as experiências de tempo integral como a esperança que chega nos espaços empobrecidos. A esperança de que o Estado trará recursos, pessoal qualificado e serviços para regiões que não tinham acesso a isso.

A comunidade escolar vê a escola, num primeiro momento, como um porto seguro, onde as crianças ficarão para que seus pais possam trabalhar. Com o passar do tempo e o fortalecimento dos vínculos, passam a contar com a escola para mediar os conflitos sociais aos quais estão sujeitos. Por fim, percebem a importância do conhecimento construído nesse espaço e depositam a esperança de que a garantia do direito à educação possa trazer dias melhores para os estudantes e suas famílias.

5.6 A política de tempo integral como estratégia para a consecução de um futuro melhor

Em contextos vulneráveis, com poucos equipamentos públicos, poucos sonhos e oportunidades reduzidas, quando uma experiência de tempo integral chega no território, a população geralmente reage com relativa empolgação e um certo tom de esperança. Assim aconteceu na pesquisa desenvolvida por Mota (2013) que trouxe as vozes de sujeitos que conviveram com a chegada e construção do Ciep naquele bairro de Duque de Caxias tão castigado pelo abandono. No caso do Turno Único, as equipes de gestores também sinalizaram como a chegada da política foi relevante naqueles espaços. Num primeiro momento, a comunidade vê na escola a possibilidade de guarda das crianças para que as famílias possam ascender economicamente, buscando mais remuneração por meio do trabalho. Em seguida, as famílias depositam nas escolas a crença de que estudando por mais tempo os filhos terão mais oportunidades de mobilidade social.

Percebemos que os gestores públicos do município do Rio de Janeiro também buscam estimular os sonhos e a esperança no bojo da política de TU, por meio da parte diversificada do currículo. Nas últimas matrizes acessadas, identificamos que o componente Projeto de Vida é o “carro chefe” dessa parte diversificada e por meio dele, as escolas podem trabalhar especificamente a construção desta habilidade nas crianças, adolescentes e jovens dessa contemporaneidade.

Certa feita a pesquisadora perguntou aos alunos de um oitavo ano da escola pública onde leciona, o que gostariam de fazer quando fossem adultos. A turma simplesmente, não sabia. Eram alunos que não tinham cultivado sonhos e projetos ao longo da vida e que chegavam ao final do Ensino Fundamental sem cultivar um projeto de vida e se mobilizar para isso. Nesse sentido, escola e famílias precisam atuar em parceria para despertar nos estudantes esse interesse, esses sonhos. E o Estado, precisa oportunizar ferramentas para que esses estudantes avancem em seus projetos.

Os caminhos que trilhamos para construir essa percepção passam pelas falas dos gestores que mostraram uma associação entre o Tempo Integral e a esperança de um futuro melhor, por meio da garantia do Direito à Educação, e não pela possibilidade de um assistencialismo que parta da escola. Entendem que podem ter empatia, fortalecer vínculos com a comunidade, interagir com as famílias, abraçar, compartilhar e acolher. Contudo, enfatizam que é a garantia do Direito à Educação que pode garantir um futuro melhor e manter acesos os sonhos e a esperança.

Quadro 13 – O Tempo Integral e a Esperança

ESPERANÇA EM RELAÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO	
DISCURSOS	<p><u>A vida dessa garota mudou e fez a diferença</u> porque o diretor-ajunto chegou para mim e falou assim, trata essa garota diferente, chama ela para cá, muda a vida dessa garota. <u>Você é a única esperança que tem para essa garota</u>”, e aí ele me sensibilizou com relação àquilo, né? (E7, 2020)</p> <p>Essa era uma realidade e <u>eu via ali muito resultado. Lógico que não dava para salvar todos, mas nós salvamos muitos. Era aluno envolvido com tráfico, aluno que roubava, aluno que... e a gente via mudança, né?</u> (E2, 2020)</p> <p><u>Eu acho que o direito à educação é o direito da criança, é o direito que ela tem da educação. De propiciar a ela não a educação que seja direcionada, formada, mas sim dar a possibilidade da escolha, direito à escolha, né? É direito de escolher entre o doutorado e o esquiador, né? É o direito de ser feliz, felicidade é uma coisa que ninguém consegue dizer o que é. Eu quero que essas crianças encontrem o caminho delas através do projeto de vida delas. E a escola de Turno Único, ela propicia essa inclusão, né? Para que possa sanar esses problemas graves que</u></p>

	<u>nós temos de desigualdade de renda, de discriminação social.</u> (E3, 2020)
LEGISLAÇÃO/DOCUMENTOS	A adoção de um currículo básico, a elaboração dos Cadernos Pedagógicos e o trabalho em direção à universalização do Turno Único de sete horas projetam <u>um futuro promissor para as famílias cariocas.</u> (RIO DE JANEIRO, 2016) Três opiniões sobre <u>o papel da escola no seu futuro se destacam na visão dos alunos das escolas de alto rendimento: forma o cidadão ou forma para a vida (34,3%); prepara para outros níveis de ensino (26,7%); e prepara para o mercado de trabalho (21,9%).</u> Nas escolas de baixo rendimento, só esta última opção recebeu destaque por parte dos alunos, apontada por quase 62% deles. (PULICI, Andrea <i>et al.</i> , 2020)
CONCEPÇÃO	A política de tempo integral como estratégia para um futuro melhor.

FONTE: Elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas em 2020.

As contribuições obtidas por meio das entrevistas mostram incertezas, dificuldades em relação à política como a existência de professores de horário parcial, a violência do território, dentre outras questões. Todavia, sinalizam que a política pode favorecer a formação dos alunos e transformação social.

Provavelmente a gente receba na escola do Rio de Janeiro um leitor digital. Porque eu acredito que o Ensino Fundamental I o aluno tem que aprender a ler, escrever, interpretar, somar, dividir e ter os conhecimentos sociais. E que no Ensino Fundamental II, no ginásio, ele tenha não só aula, mas que tenha um acesso à nova internet, que a escola seja uma escola do futuro. Só assim nós vamos ter alunos que sejam competentes e sejam capazes. Ou seja, que nós possamos cumprir aqueles pilares da educação lá do [...] banco mundial, entendeu? Que seja criar um aluno num Turno Único que seja competente, que tenha habilidades e competências. [...] Não adianta, todo mundo sabe jogar, mas nós temos que saber viver, competência é vida, e é isso que eu quero para os nossos alunos. (EB3, 2020)

Propiciar a ela (criança) não a educação que seja direcionada, formada, mas sim dar a possibilidade da escolha, direito à escolha, né? É direito de escolher entre o doutorado e o esquiador, né? É o direito de ser feliz, felicidade é uma coisa que ninguém consegue dizer o que é. (EB3, 2020)

Não importa a cor, não importa de onde veio, não importa se a mãe é traficante, se o pai é traficante, não importa isso. Importa é a criança, a necessidade para que eu possa ajudar ela a caminhar. (EB3, 2020)

A Matriz Curricular nº297, de 17 de novembro de 2021, além de acrescentar novos componentes à Matriz do município, apresenta um Material preliminar sobre

cada um desses componentes. E, em todos eles, percebemos um alinhamento ao estímulo que precisa ser dado aos estudantes em relação à construção de seus sonhos, habilidades e projetos de vida.

Quadro 14 – Projetos, Sonhos e Esperança no Documento

Matriz curricular do Turno Único – Parte diversificada		
Componente	O que diz o texto	Anos EF
Acolhimento	<p>No acolhimento inicia-se o desenvolvimento do protagonismo, a construção do <u>projeto de vida dos estudantes</u> e a promoção de reflexões acerca dos sonhos.</p> <p>O acolhimento é momento importante e efetiva estratégia de <u>mitigar e reduzir as desigualdades</u>, dando atenção especial aos profissionais e estudantes.</p>	Iniciais e Finais
Círculo de Leitura	A leitura dentro dos círculos <u>empodera e possibilita a transformação.</u>	Finais
Eletivas	<p>Propiciar ao estudante a possibilidade de refletir e tomar decisões sobre aspectos que podem <u>influenciar seu futuro.</u></p> <p>Observa-se, ainda, que a <u>Eletiva fortalece os vínculos entre os estudantes e os professores</u>; estimula a criatividade de docentes e discentes; proporciona maior engajamento, dedicação e empenho dos professores na elaboração de atividades desenvolvidas no ambiente escolar, além de auxiliar a rotina escolar.</p> <p>As Eletivas podem ser propostas pelos professores, pela SME, instituições parceiras ou pelos próprios estudantes.</p>	Iniciais e Finais
Estudo Orientado	Nesse caminho, entendemos que <u>estudar é um ato de transformação</u> , cuja importância reside na possibilidade que essa ação permite de ressignificar a aprendizagem, moldando um novo horizonte no sistema educacional, para contribuir com o <u>nascimento de uma geração de estudantes protagonistas do seu processo de aprendizagem.</u>	Iniciais e Finais
Projeto de Vida	Ser educador, nesse cenário, implica uma série de desafios e provoca os profissionais da educação a terem o compromisso de <u>garantir a inclusão social de crianças e jovens, não só pela aquisição dos conteúdos curriculares, como também pela formação de uma geração que atue no mundo de forma solidária, autônoma e competente</u>	Finais
Projetos Integradores	Consideramos, portanto, o componente curricular Projetos Integradores, de grande contribuição para a formação dos estudantes, pela sua proposta inovadora e que evoca a	Finais

	<u>atuação do estudante em seu lugar de centralidade, oportunizando a autonomia, a capacidade de interação e movimento, contribuindo para a formação de sua personalidade, competências essenciais para a vida, de modo que consiga transformar a realidade dada, sem perder a sua identidade, seu compromisso ético diante da sociedade, das possibilidades de atuação em seu território, da sua relação com o outro e com o mundo a sua volta</u>	
Protagonismo	O Protagonismo é o eixo principal do Projeto Político Pedagógico das escolas com atendimento em Turno Único, oferecendo <u>uma possibilidade real de transformar as relações e atitudes no espaço escolar.</u> Desenvolver no aluno as bases para ser tornar <u>um adulto mais consciente e participativo na sociedade;</u> Estimular a autonomia, competências e relações interpessoais do aluno; Qualificar o aluno para o desenvolvimento de habilidades autônomas, tornando-o agente ativo e não passivo na comunidade na qual está inserido;	Iniciais
Roda de Leitura	Destacamos que “A ênfase na formação do gosto pelas narrativas teria efeitos impactantes sobre o aprendizado de um modo geral [...] capaz de <u>eleva o padrão médio econômico e sociocultural de grande parte da população</u> ”, segundo Yunes. As Rodas de Leitura proporcionam um ambiente em que as muitas vozes, a sonoridade, a musicalidade das palavras despertam a imaginação, sentimentos, pensamentos, na medida em que a leitura é realizada.	Iniciais
Tecnologia e Inovação	Contribuir para a formação de crianças e jovens: » <u>críticos</u> e capazes de compreender e utilizar tecnologias digitais da Informação e da comunicação; » <u>criativos na proposição de conteúdos autoriais, mediados pelas diferentes tecnologias, que dialoguem com sua realidade;</u> » <u>éticos atuando como agentes transformadores de sua realidade, no exercício de sua cidadania digital;</u> » responsáveis e solidários, desenvolvendo as competências necessárias no século XXI. Promover, entre os alunos, o reconhecimento da importância de sua atuação como <u>agentes multiplicadores e, com potencial para transformar sua realidade social</u> quanto ao uso e a apropriação crítica das tecnologias digitais.	Finais

FONTE: Elaborado pela autora a partir da Resolução nº 297/2021 e dos Materiais Orientadores da Parte Diversificada da Matriz Curricular⁷².

A política implementada precisa estar alinhada às demandas da sociedade contemporânea e a formação integral que transcenda o currículo comum. E com mais

⁷² Secretaria Municipal de Educação.

Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/exibeconteudo?id=14010607>

tempo é possível oferecer outras discussões e saberes. Desnudar as percepções que os gestores têm da política, mostrou-se relevante uma vez que os temas que surgiram não estavam desvinculados da necessidade de formação. E a nova Matriz pretende organizar esse trabalho pedagógico de modo que os estudantes tenham a oportunidade de acessar uma formação mais completa.

A Secretaria de Educação continua se mobilizando em busca da consolidação do TU. O Decreto nº 49678 de 25 de outubro de 2021 além de organizar a estrutura da SME, determina as competências e objetivos da Gerência do TU.

- Gerenciar e acompanhar o Programa das Escolas de Turno Único na proposta pedagógica e de gestão;
- Definir metas e indicadores para o monitoramento das ações, a fim de subsidiar o planejamento e avaliação das ações pedagógicas direcionadas ao trabalho das escolas de Turno Único;
- Fomentar o protagonismo infantojuvenil nas escolas da Rede, acolhendo práticas e vivências que poderão promover o empoderamento de crianças e jovens;
- Gerenciar e avaliar, em conjunto com a Escola de Formação Paulo Freire e MultiRio, ações de formação para os profissionais que atuam com o Turno Único;
- Registrar e sistematizar as boas práticas e a proposta pedagógica do programa do Turno Único;
- Produzir, atualizar e organizar em sistema de curadoria, materiais pedagógicos que contemplem as especificidades das escolas de Turno Único;
- Fortalecer a abordagem curricular através da transversalidade das áreas de conhecimento;
- Planejar e utilizar estratégias visando ao autocuidado individual e coletivo nas escolas de Turno Único;
- Reestruturar os quatro eixos do programa (gestão, estrutura acadêmica, parte diversificada, práticas complementares) para aprimorar o modelo conceitual na formação integral do estudante;
- Garantir formação continuada adequada antes, durante e depois da transição para Turno Único. (RIO DE JANEIRO, 2021a, *grifo nosso*)

Parece-nos que a experiência de tempo integral ganha ares de uma política educacional que tende a avançar no território e se consolidar. Pois tem sido foco das gestões municipais o aprimoramento da política. Também não identificamos, ainda,

indícios de um desmonte ou descontinuidade da proposta que institui o Programa Turno Único. O que favorece a construção teórica e prática, o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a observação das boas práticas do programa, a transição de escolas para o TU e o aperfeiçoamento das compreensões sobre educação integral.

O protagonismo infantojuvenil, objetivo de várias ações dos componentes da parte diversificada, sobretudo do Projeto de Vida, convida o público do programa TU a construir sonhos e trabalhar na busca de estratégias para a sua consecução. Nesse sentido, além do currículo comum, outros saberes são mobilizados com a pretensão de oferecer uma formação integral, que possibilite o acesso a oportunidades de escolhas. Assim, o programa pretende avançar no aperfeiçoamento de suas atividades e na consolidação dessa experiência de tempo integral.

Tais oportunidades configurariam os recursos sociais e educacionais que permitiriam que os sujeitos de contextos mais empobrecidos mediassem seus conflitos oriundos dos “riscos e contingências sociais” (SEMZEZEM e ALVES, 2013, p. 162) aos quais estão sujeitos. Percebemos que a organização da matriz e da gerência do TU abordam uma preocupação com a construção, elaboração e acompanhamento da oferta desses recursos em territórios conflagrados e/ou com riscos sociais potencializariam o enfrentamento das condições difíceis desses contextos. Estamos alinhadas à compreensão dos participantes da pesquisa no que tange a importância do programa e do papel social da escola, contudo, compreendemos que a educação sozinha não transforma estes contextos.

Como infere Silva (2018, p. 124), “os sujeitos tendem a priorizar a educação em tempo integral na perspectiva de educação integral, quando ela instrumentaliza e promove cidadãos autônomos, com capacidade de agir, escolher e se posicionar no meio social”. Ademais, outras medidas são necessárias para instrumentalizar os cidadãos como serviços, ações, programas e projetos. Compreendendo que essas medidas precisam dialogar com as vivências, histórias e significações construídas nos territórios, tendo em vista a especificidade de cada contexto, segundo Semzezem e Alves (2013).

A valorização da autonomia e do protagonismo, presentes nas falas e ações dos gestores e, também, na matriz curricular podem favorecer a construção de práticas na escola e no território que, associadas à presença do Estado e suas

políticas específicas de saúde, proteção social, segurança etc., podem, de fato, estimular a esperança e os sonhos do lugar. Com mais tempo na escola e uma perspectiva de educação integral, disponibilizaríamos mais recursos e ferramentas para esse processo.

Os componentes curriculares Acolhimento e Projeto de Vida, por exemplo, destacam estratégias para que os alunos elaborem os sonhos e esperanças para o futuro. E realizem o exercício de pensamento de buscar recursos e meios para alcançar os objetivos de futuro, mesmo em contextos de dificuldades. Podemos identificar esse movimento nos excertos a seguir:

É, também, na dinâmica do acolhimento que se dá a primeira etapa da construção do Protagonismo e do Projeto de Vida, com foco nas habilidades socioemocionais dos estudantes, por meio de dinâmicas que promovem reflexões acerca dos sonhos e dos caminhos para alcançá-los. (RIO DE JANEIRO, 2022a, p.9)

O círculo dos sonhos é uma reunião em que a comunidade escolar tem a possibilidade de compartilhar seus sonhos individuais com o objetivo de CONSTRUIR UM SONHO COLETIVO, que se expressará na Visão de futuro da escola. É o processo pelo qual o projeto de um indivíduo se torna o projeto de um grupo – de um time de sonhos. O “sonho coletivo” cria uma cultura coletiva, na qual as pessoas agem com a intenção de tornar o sonho realidade, pois trabalhar em um projeto que foi iniciado por alguém sempre gera menos motivação pessoal do que trabalhar em um projeto coletivo do qual você participou. Acreditamos que é mais motivador trabalhar no “nosso projeto” do que trabalhar no “projeto do outro”. (RIO DE JANEIRO, 2022a, p.19)

Quando conversamos com os alunos sobre sonhos, objetivos e projetos, bem como sobre a necessidade de conhecerem a si mesmos e as chances de atuarem no meio social, verificamos que é comum encontrar estudantes cujas expectativas em relação ao futuro são mínimas, inexistentes ou ainda não foram descobertas por eles. A maioria não associa as aprendizagens adquiridas na escola às oportunidades futuras. Constatamos, ainda, que boa parte deles sequer relaciona a formação escolar ao desenvolvimento pessoal e profissional. (RIO DE JANEIRO, 2022b, p.6)

O aluno que consegue olhar para seus desejos, talentos e virtudes terá chances de escolher os melhores caminhos para acreditar em suas capacidades e perseverar diante de momentos difíceis na busca pelo seu sonho. (RIO DE JANEIRO, 2022b, p.10)

Tanto o planejamento como as orientações curriculares não objetivam engessar as ações pedagógicas e a criatividade dos docentes, mas

apontar princípios educativos e oferecer referências para a realização das aulas desse componente curricular emergente, que valoriza as experiências e vivências dos alunos, seus sonhos e esperanças. (RIO DE JANEIRO, 2022b, p.16)

Percebemos que o sonho e a esperança atravessam esta política de Tempo Integral, tanto nos documentos quanto nas vivências trazidas pelas equipes de gestão. Mas não é a esperança que espera a oportunidade de acontecer, mas, como sugere Paulo Freire, patrono da educação nacional, esta é uma esperança pensada a partir do diálogo, e da ação. Uma esperança construída por sujeitos que buscam refletir e compreender a realidade, que identificam as dificuldades de determinado contexto social e buscam soluções. E que reivindicam mais participação do Estado e melhores condições para que se alcance a justiça social, a redução das desigualdades sociais e educacionais e o bem-estar social para aqueles que se encontram desprotegidos, em contexto de vulnerabilidade social. “Esta é uma esperança que nos move” (FREIRE, 1992, p. 64).

Na próxima seção avançaremos, portanto, para as considerações finais da presente investigação, trazendo as percepções da pesquisadora em relação às questões norteadoras, à análise dos objetivos estruturados para a investigação e às inquietações surgidas que se desdobrarão em estudos futuros.

6 TODAS AS ESTRELAS ME DARÃO DE BEBER: Considerações e Inspirações Finais

A presente pesquisa teve como motivação as experiências vivenciadas pela pesquisadora ao longo das trajetórias acadêmica e profissional por meio das quais surgem inquietações relacionadas a mais tempo de escola e à possibilidade de redução das desigualdades educacionais e sociais.

Observando as lógicas no interior e no entorno de unidades escolares localizadas em contextos empobrecidos algumas questões surgem na busca por soluções e reflexões que pretendem compreender a realidade e as políticas pensadas para a transformação da realidade dos alunos e alunas desses espaços.

Após a análise de legislações, pesquisas e artigos sobre Educação Integral e(m) Tempo Integral, começamos a construir a percepção de que o tempo integral pode favorecer a transformação social, por meio de práticas pedagógicas emancipadoras que favoreçam a educação integral, sob a perspectiva de uma formação humana mais completa.

Diante disso, chegamos ao objetivo desse estudo: analisar os sentidos que emergem sobre as relações entre educação em tempo integral e possibilidade de redução das desigualdades sociais e educacionais no âmbito de escolas de Turno Único, no município do Rio de Janeiro no período de 2018 a 2021.

Optamos então por ouvir os gestores que implementam uma experiência de Tempo Integral em duas escolas no município do Rio de Janeiro. Compreendemos que as equipes de gestão podem organizar e implementar a política nos espaços escolares com uma discricionariedade construída a partir de suas vivências e compreensões sobre a essência/função de determinada política. Neste caso, a Educação Integral e(m) Tempo Integral. A partir da construção dos sentidos atribuídos à política, o gestor pode dar ênfase a determinadas funções relacionadas ou não a ela, tomando decisões que impactam no desenvolvimento da política pública, na escola, em todo processo de implementação.

Assim, ouvimos as trajetórias, vivências, sentidos construídos em relação ao contexto do território, às desigualdades, ao tempo integral e à educação integral. Observando as contribuições dessas experiências nas negociações realizadas/

mediadas pelos gestores junto à comunidade escolar na organização do trabalho pedagógico do TU. As escolas selecionadas estão dentro da mesma faixa do Indicador de Nível Socioeconômico de Educação Básica (INSE), o nível 3, que demonstra um contexto de acesso a poucos recursos e instabilidade econômica. Além disso, as escolas estão situadas em contexto de violência urbana. Isso nos permitiu identificar as percepções das equipes diretivas sobre a relação entre as experiências de tempo integral e a redução das desigualdades sociais e educacionais vivenciadas pelos contextos mais vulneráveis da sociedade.

Os estudantes e suas famílias sofrem com privações, com um território conflagrado pela violência urbana e com as incertezas sobre um futuro melhor com qualidade de vida, acesso aos serviços básicos, bem-estar e justiça social. Os gestores conhecem com clareza esta realidade, uma vez que procuram manter uma relação estreita com a comunidade. Em todas as falas, sem exceção, os entrevistados trouxeram histórias sobre alunos, famílias e sobre a relação deles com o espaço escolar, com professores e equipes diretivas. Isso comprova na prática o que diz o relatório da OCDE sobre o maior estreitamento dos laços dos gestores brasileiros com a comunidade, em comparação com os outros países. E, também, a nossa hipótese de que a atuação dos gestores é fundamental na implementação de uma política pública educacional de tempo integral.

Para compreender esse panorama, precisamos construir esta pesquisa com o olhar voltado para os objetivos específicos que nos auxiliaram a entender o objeto de pesquisa. Nesse sentido, trouxemos para este texto as concepções sobre desigualdades sociais e educacionais identificadas na literatura e as experiências de tempo integral que abordam a possibilidade de redução das desigualdades e que, em alguma medida, inspiraram as experiências de tempo integral no município do Rio de Janeiro até a elaboração da proposta de Turno Único. Por meio dessa análise, identificamos que as experiências trazidas abordam frequentemente a relação entre mais tempo de estudo e a possibilidade de redução das desigualdades.

Ainda em relação aos objetivos específicos que ajudaram a construir este trabalho, conseguimos identificar as percepções dos gestores sobre educação integral e sobre as funções do tempo integral. Além disso, ficou clara a relação que traçam entre as experiências de tempo integral que conheceram até o TU e a possibilidade

de transformação social por meio do acesso a mais oportunidades educativas. Os participantes da entrevista destacaram casos de sucesso de alunos que conseguiram, por meio do acesso a um período maior de permanência na escola, modificar sua vida e de sua família ao acessar melhores oportunidades.

Percebemos que a gestão pública municipal, que elabora os documentos, e os gestores entrevistados, compreendem a educação integral como possibilidade de formação mais completa em que o tempo é uma estratégia para se avançar na oferta dessa formação. Contudo, também compreendem que este é um campo em construção, uma vez que identificamos, no Decreto nº 49678 (RIO DE JANEIRO, 2021a) a criação da Gerência do Turno Único e a recomendação de que esta Unidade Administrativa acompanhe o programa e aprimore o modelo conceitual de formação integral. A necessidade de aprimoramento também foi apontada pelos gestores, embora, por meio dos significados observados em suas falas, considerem que a política trouxe avanços para as vidas dos sujeitos para os quais é ofertada.

No que concerne à investigação sobre as relações entre a experiência de Tempo Integral e a redução das desigualdades contamos com um referencial teórico que nos permitiu trazer as compreensões dos estudos sobre estes três campos que, nas entrevistas e textos das políticas se entrelaçaram como possibilidade de favorecer uma educação que contribua para a transformação social em meio a conjuntura social e econômica do território brasileiro. Contexto que, tradicionalmente, vem sofrendo com as mazelas de uma sociedade desigual, em que a maior parte da renda do país se encontra nas mãos de poucos. Fato que o índice de Gini nos permitiu vislumbrar.

Por conseguinte, ao avançarmos na pesquisa sobre os contextos mais empobrecidos, deparamo-nos com uma grande crise na saúde pública mundial, que, em 2022, ainda assola a humanidade. Dessa forma, os percursos metodológicos precisaram ser revisitados e atualizados, sob orientação do Comitê de Ética, para que pudessemos garantir a segurança de pesquisadores, entrevistados e outros profissionais das Unidades Escolares. Foi preciso trazer um breve panorama da pandemia no país e no município do Rio de Janeiro para esclarecer sobre o contexto, as dificuldades e os rearranjos necessários para avançarmos na pesquisa. Bem como, introduzir os indícios de um acirramento das desigualdades em todo o país e no

município do Rio de Janeiro, sobretudo nos contextos que já sofrem com a situação de vulnerabilidade que está posta há tantos anos.

As entrevistas realizadas de forma remota, permitiram que identificássemos a concepção construída sobre Educação Integral e alguns sentidos atribuídos ao tempo integral. Para os gestores, as concepções de Educação Integral e(m) Tempo Integral se alinham ao que vimos discutindo ao longo do tempo analisando e construindo pesquisas elaboradas no âmbito dos nossos grupos de pesquisa. Assim, a formação humana é discutida sob a perspectiva da organização e construção de saberes que transcendem o currículo comum. E o Tempo Integral é percebido como uma estratégia para se alcançar esta formação, e mediar os elementos complexos relacionados à economia, aos desafios e tensões experienciados nos espaços das cidades em que há violências, exclusão, pobreza e/ou vulnerabilidade social.

Sob esse ponto de vista, foi imprescindível apresentar a discussão sobre os conceitos de desigualdade social e desigualdade educacional. O aporte teórico sobre essa temática foi construído a partir da análise de teses e dissertações e possibilitou o entendimento das múltiplas desigualdades que a atravessam. Desigualdades por vezes representadas por termos e expressões comuns aos estudos desse fenômeno: vulnerabilidade, risco social, pobreza, estratificação social, baixo desempenho, fracasso escolar etc.

A fragilidade dos laços humanos estudada e descrita por Bauman (2013) pode favorecer vulnerabilidades que nem sempre estão associadas a pobreza, conforme destaca Silva (2018). Dessarte, optamos por analisar esse termo sob a perspectiva das análises do campo da Assistência Social. Considerando a vulnerabilidade social como aquela em que há privações relacionadas às limitações econômicas de alguns grupos da sociedade associadas à falta de acesso aos serviços, equipamentos públicos, ações e outras providências que deveriam ser organizadas e disponibilizadas pelo Estado.

Ressalta-se que a vulnerabilidade social está geralmente associada à pobreza e à dificuldade de alguns grupos terem voz, participação social, política e consolidação dos seus direitos preconizados pelas legislações do país. Tanto a vulnerabilidade como a pobreza apresentam esse viés multifacetado e multidimensional, uma vez que impactam os grupos no mundo de modo e intensidade diferentes.

A partir da compreensão dos atravessamentos e polissemia dos termos analisados, trouxemos as discussões de Rawls (2008), Dubet (2004), Crahay (2013), Scalon e Salata (2016), dentre outros autores, que discutem o enfrentamento das desigualdades sociais sob a ótica da justiça social e as estratégias elaboradas pelo Estado que tirariam alguns grupos da situação precarizada de exclusão e invisibilidade na qual se encontram. Uma dessas estratégias passa pela educação. O que nos levou aos referenciais que discutem as desigualdades educacionais e os movimentos em busca de uma equidade educacional. Assim, acessamos os estudos de Cavaliere (2014), Romão (2019), Rochex (2011), Ribeiro e Koslinski (2010), Oliveira (2015) e Simielli (2015), dentre outros pesquisadores e pesquisadoras, que mostram algumas razões intraescolares e extraescolares para o fracasso escolar dos estudantes de determinados contextos.

O debate sobre Educação Integral e(m) Tempo Integral foi conduzido ao longo do texto, tendo como norte os estudos realizados no âmbito do Neephi, sobretudo com foco no debate realizado pelas professoras Lígia Martha Coelho, Ana Cavaliere e Lúcia Velloso Maurício, que conduziram por muitos anos o Grupo de Pesquisa que traz, ainda, grandes contribuições aos estudos sobre essa temática.

A análise dos discursos dos gestores gerou, segundo Moraes (2003, p.192), “uma tempestade de luz” sobre o problema investigado. E a compreensão dos sentidos atribuídos ao tempo integral foi possível por meio da mediação tecnológica que a pandemia nos impôs. Observamos os textos gerados com a transcrição e começamos a estabelecer relações que vão ao encontro do que vimos construindo ao longo de estudos e investigações de anos. A leitura busca indícios que se alinhem à hipótese de pesquisa. Contudo, o exercício de identificar os sentidos pressupõe perceber que as múltiplas significações e interpretações são esperadas nesse processo.

A concepção de educação integral da qual partimos atravessou as falas dos entrevistados que já vivenciaram outras experiências de tempo integral antes do Turno Único. Os gestores compreendem a educação integral como uma possibilidade de formação completa que não se restringe ao currículo comum e precisa de um currículo diversificado que construa outros saberes necessários para a formação humana.

Ademais, a nossa investigação trouxe outros sentidos que esses profissionais atribuem ao tempo integral, que foram apresentados no capítulo anterior. Contudo, foi marcante a fala que valoriza a aprendizagem, oportunizada por mais tempo de estudo, como um meio de favorecer a equidade educacional e, conseqüentemente, a transformação social. Paralelamente, identificamos que a matriz curricular do TU de 2021 contempla essa discussão uma vez que cria componentes para a parte diversificada do currículo, evidenciando uma preocupação com os saberes que contribuem para a formação integral e com o aperfeiçoamento da política. Compreendemos, portanto, que há o reconhecimento das dificuldades vivenciadas na política pública e a busca por soluções. Entretanto, somente em estudos futuros, poderemos vislumbrar os resultados do avanço da política.

Entendemos que a busca por melhores condições de vida e transformação social tem passado pela elaboração e criação de políticas públicas educacionais, sobretudo aquelas voltadas para a ampliação da jornada e/ou tempo integral. Consolidando, em nosso território, experiências de tempo integral focalizadas ou de caráter compensatório. Contudo, percebemos que a escola por vezes ainda carece de parcerias adequadas e contínuas para avançar em sua proposta educativa. Referimo-nos a ações do estado que englobem políticas públicas voltadas para a saúde, segurança, infraestrutura, assistência social. De modo que as famílias dos estudantes sejam amparadas em suas necessidades básicas e tenham seus direitos à vida digna garantido.

Em face da atuação do Estado com regularidade, consideramos que as experiências de tempo integral podem ter seus efeitos potencializados. Os estudos sobre o fracasso escolar, abordam a influência da família, do território e das boas práticas escolares nas trajetórias dos estudantes. Contudo, embora o efeito da escola traga possibilidade de transformação da realidade dos estudantes e de suas famílias, percebemos a necessidade de um esforço intersetorial, que contemple os sentidos atribuídos ao tempo integral. Haja vista, a tradicional atribuição de vários papéis à escola.

Não negamos o papel social fundamental da escola nas sociedades pelo mundo. A educação de qualidade, que garante o acesso, oportuniza a permanência e investe na formação integral, pode contribuir para avanços no território e nas

comunidades de realidades mais precarizadas. Todavia, estudos, como o de Mota (2013), sinalizam que o tempo integral, em alguns contextos, está mais alinhado à perspectiva da guarda da criança, da proteção do que efetivamente com a garantia do direito à educação.

Diante do exposto, concluímos esta pesquisa, destacando que o debate sobre Educação Integral e(m) Tempo Integral segue relevante e necessário. Parece-nos que a divulgação dessas discussões tem chegado ao chão das escolas e contribuído para a formação dos profissionais da educação, especificamente das equipes diretivas com as quais conversamos. Os sentidos produzidos sobre esse campo de investigação nos mostraram que os gestores acessam a discussão sobre educação integral como possibilidade de formação mais completa (COELHO, 2009), num sentido mais amplo, que envolveria dimensões próprias da condição humana e o tempo integral como uma estratégia para a consecução de oportunidades que favoreçam essa formação. Compreendendo a necessidade de ações pedagógicas específicas que fortaleçam a atuação dos profissionais da educação, a implementação das políticas públicas educacionais e a própria escola pública.

Outrossim, essa concepção e os sentidos atribuídos ao tempo mobilizam estes gestores para que atuem de modo a assegurar as funções atribuídas ao tempo integral. Por meio de suas falas e da legislação mais recente do TU identificamos que há a necessidade de avanços, ajustes e outras construções de sentidos que buscaremos conhecer em estudos futuros. A interlocução entre os textos transcritos e aqueles produzidos pela gestão municipal nos mostra a preocupação com o aprimoramento da política e com a possibilidade de se caminhar rumo a mediação dos conflitos, empoderamento das crianças, adolescentes e jovens e transformação social.

Os documentos mais recentes relacionados ao Turno Único encontram-se nos anexos desse trabalho. Haja vista a necessidade de se acompanhar várias questões que emergiram na pesquisa, mas que não foram contempladas com profundidade neste trabalho como, por exemplo, os impactos da pandemia na educação, o trabalho docente, a implementação dos componentes da Matriz Curricular proposta pela

Resolução nº 297 (RIO DE JANEIRO, 2021b), as contribuições do TU com o território ao longo do tempo, a ampliação do TU para toda a rede municipal⁷³, dentre outras.

Concluimos, portanto, este estudo, considerando que as trajetórias e vivências dos gestores contribuem para a tomada de decisões na implementação da experiência de tempo integral Turno Único com a perspectiva de redução das desigualdades sociais e educacionais nos contextos investigados. Sem perder de vista os desafios da implementação, as dificuldades surgidas na pandemia e a necessidade de avanços em relação à construção, ampliação e consolidação da política pública e da concepção de educação integral.

⁷³ Projeto de Lei nº 738/2021

REFERÊNCIAS

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

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **RevistAleph**, n. 16, 2011.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 4, n. 7, p. 49-82, 2016.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Caracterização das desigualdades educacionais com dados públicos: desafios para conceituação e operacionalização empírica. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 189-214, 2020.

AMARAL, Daniela Patti do. Gestão democrática: questões sobre a gestão escolar em escolas públicas no Brasil e em Portugal. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 77-94, jul.-dez., 2016.

ANDRADE JUNIOR, Nivaldo Vieira de. Diógenes Rebouças e o EPUCS: planejamento urbano e arquitetura na Bahia, 1947-1950. **URBANA: Revista Eletrônica do Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Cidade**, 2013.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 25 de ago de 2019.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012

AZEVEDO, Silvia; CORREIA, Fátima; MACHADO, Érico Ribas; PAIVA, Jacyara Silva de. Educação Social: caminhos percorridos, desafios e oportunidades contemporâneas. Aproximações entre Portugal e o Brasil. **Saber & Educar: Desafios Contemporâneos Da Educação Social Na América Latina E Na Europa: Diálogos Entre Prática E Teoria**. Vol. 22, 2017.

BANCO MUNDIAL. **Relatório anual 2018**. 2018. Disponível em <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2018/09/19/decline-of-global-extreme-poverty-continues-but-has-slowed-world-bank>. Acesso em 10 de jan de 2019.

BAPTISTA, Isabel. Investigar em Pedagogia Social: razões, oportunidades e desafios. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 18-25, jan./abr. 2017

BATISTA, Amanda. *Et. Al.* Análise socioeconômica da taxa de letalidade da COVID-19 no Brasil. **Nota Técnica 11**. Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde (NOIS). Puc-Rio, 2020. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1tSU7mV4OPnLRFMMY47JIXZgzkklvkydO/view>.
Acesso em : 10 de jan de 2021.

BARROSO, J. Regulação e desregulação nas políticas educativas: Tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, J. (Org.) **A Escola Pública**: regulação, desregulação, privatização. Porto: Asa, p. 9-48, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013a.

BAUMAN, Zygmunt. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?** 1ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2015

BERNADO, Elisangela da Silva. **Desigualdade Educacional**: Gestão escolar, organização de turmas e desempenho em Leitura e Matemática. Curitiba: Apris, 2016.

BERNADO, Elisangela da Silva; CHRISTOVÃO, Ana Carolina. Tempo de Escola e Gestão Democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1113 – 1140, out. – dez., 2016.

BERNADO, Elisangela da Silva; MOTA, Patricia Flavia; SILVA, Flávia Gonçalves da. Os desafios da Gestão Democrática no contexto escolar: algumas reflexões. In: FERREIRA, Arthur Vianna. **Conviver também é educar**. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é Participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, P. A escola conservadora as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). **Escritos de Educação**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. **A miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2001

BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Aprova a lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1997, 1942.

BRASIL. Lei n.º 8.642 de 31 de março 1993. **Dispõe sobre a Instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente — PRONAICA e dá outras providências**. Brasília DF: 1993. In: Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www2camara.leg.br/legin/fed/lei/1993/lei-8642-31-marco-1993-363162-publicacaooriginal-1-1pl.html>> Acesso em: 10 fev 2015.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Aprova a lei orgânica do ensino agrícola. **Diário Oficial da União** , Seção 1, p. 12019, 1946.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1990

BRASIL. Lei nº 11.494, Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do **Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

BRASIL. Portaria Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abril. 2007.

BRASIL. Portaria nº1144, de 10 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 out, 2016a

BRASIL. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, DF: MEC, 2011.

BRASIL. **Manual Operacional De Educação Integral: Programa Mais Educação**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação: Documento orientador**. Adesão. Versão 1. Brasília, DF: MEC, 2016b.

BROOKE, Nigel; REZENDE, Wagner Silveira. **Os dilemas da gestão escolar**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador**. Revista de Ciências da Educação, n. 23, Americana, 2010.

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

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Coimbra da Costa. **Pesquisas sobre Educação Integral e Tempo Integral: Histórias, Políticas e Práticas**. Curitiba: CRV, 2017

CAVALIERE, Ana Maria; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 251-273, jan./abr. 2012

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus aluno em tempo integral. In: **Revista Em Aberto**. MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.), Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-83, abr., 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral precisa de mais tempo, mais espaços e atividades educacionais de diferentes naturezas. **Jornal do professor**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=3854>>. Acesso em: 15 de mai. 2017

CAVALIERE, Ana Maria. As zonas de educação prioritária francesas: repercussões e paralelos no Brasil. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Tempos e Espaços Escolares**: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ, 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas do Amanhã diferenciação e desigualdade na rede escolar da cidade do Rio de Janeiro. In: CAVALIERE, Ana Maria; SOARES. Antônio Jorge Gonçalves. **Educação Pública do Rio de Janeiro**: novas questões à vista. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2015.

CARVALHO, Rhayza Aves Figueiredo de; CARVALHO, Abner Vilhena de; SANTOS, Ricardo Bruno Nascimento de. Contribuição ao estudo da desigualdade de renda: uma análise comparativa da decomposição do índice de Gini para o Brasil e regiões nos anos de 2004 e 2012. **Cadernos CEPEC**, v. 6, n. 1-6, 2019.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n. 09, p. 71-78, mai./ago., 2009.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis, Vozes, 1998

CHARLOT, Bernard. **A mistificação Pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

COELHO, Lígia Martha C. da C. História(s) da educação integral. Brasília: **Em aberto**, v.22, p. 83-96, abr., 2009

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

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016

COSTA, Ana Carolina Pontes. **Eficácia e Equidade Escolar**: um estudo em escolas com alunos beneficiários do Programa Bolsa Família no estado de Mato Grosso do Sul. Rio de Janeiro, 2019. 191p. (Tese de Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019

COSTA, Andrea. Uma medida de Política Pública: Escola a Tempo Inteiro Estudo de Caso do Agrupamento de Escolas de Miraflores. 2012. **Dissertação (Mestrado em Administração Pública)**. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2012.

COSTA, António Firmino da; PINTO, José Madureira; PEREIRA, Virgílio Borges. Desigualdades sociais e relação com a escola. **Sociologia**: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. v.17, 2007.

COSTA, Regis Eduardo Coelho Argüelles da. Ampliação da Jornada Escolar e o Terceiro Setor: a atuação do CENPEC. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 401-414, abr./jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660756>

CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? Tradução: Fernando Santos; revisão técnica: Vanda Mendes Ribeiro. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.3, n.1, p.9-40, jun. 2013

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acesso em 30 de agosto de 2019.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 29-45, 2003.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisas**. V. 34, n. 123, p. 539 – 555, set./dez. 2004

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

FERNANDES, A.L. e XAVIER, L.N. Buscando os nexos, contornando as distâncias. **A comparação na pesquisa em história da educação**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2017.

FERREIRA, António Gomes; PINHEIRO, Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo. A compreensão da Educação Integral do Brasil a partir do discurso sobre o Programa Mais Educação. In.: FERREIRA, A.G.; BERNADO, E.S.; MENEZES, J. S. S. (Orgs) **Políticas e Gestão em Educação em Tempo Integral: desafios contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2018.

FERREIRA, Arthur Vianna. O Estudo das Representações Sociais de Pobreza como possibilidade de Construção de Novas Práticas Socioeducativas. In. FERREIRA, A. V.; SIRINO, M. B.; MOTA, P. F. **Teorias e Práticas da Pedagogia Social no Brasil**. (Orgs). v.1. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

FERREIRA, A.V. As representações de pobreza e o processo de “lazarização” nas relações e ações socioeducativas. **Revista de Ciências da Educação**, Americana. ano XX, n. 42, p. 217-233, jul./dez. 2018.

FERREIRA, Isabel; TEIXEIRA, Ana Rita. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. **Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, Vol XX, pag. 331 – 350, 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. no.23. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200003. Acesso em 30 de agosto de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FONSECA, Marcela. Organização e Clima Escolar de uma Escola de Tempo Integral Vocacionada para o Esporte: O Ginásio Experimental Olímpico do Rio de Janeiro. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Puc- Rio: Rio de Janeiro, p. 163, 2017.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Do Ensino Primário à Educação Básica: a progressiva extensão da lógica uniformizadora (1997-2018). **Revista on-line Mediações**. v. 6, n.º 1, 2018. Disponível em <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/download/199/pdf>. Acesso em 30 de agosto de 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Graal. 2001

GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social**. São Paulo: Cortez, 2014.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012

GOMES, Sílvia; SILVA, Manuel Carlos. Condições e trajetórias de vida de reclusos e reclusas de etnia cigana em Portugal. **Sociologia**: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Número temático – Ciganos na Península Ibérica e Brasil: estudos e políticas sociais, 2014, pág. 15-35. Disponível em <http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/issue/view/176>. Acesso em 30 de agosto de 2019.

GONZALEZ, Wania Regina Coutinho e SANTOS, Adriana do Nascimento Barbosa dos Santos. Programa Mais Educação: reflexões sobre a articulação entre a educação formal e a educação não formal. In.: FERREIRA, A.G.; BERNADO, E.S.; MENEZES, J. S. S. (Orgs) **Políticas e Gestão em Educação em Tempo Integral: desafios contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2018.

GUIMARÃES, Tereza Cristina de Almeida. entre os ponteiros: a gestão do tempo em uma escola de tempo integral de São Gonçalo. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Unirio: Rio de Janeiro, p. 133, 2019.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Editora Vozes. Edição do Kindle, 2019

HOFFMANN, R. **Distribuição de renda**: medida de desigualdade e pobreza. Editora da Universidade de São Paulo. 1998.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. **Estudos e Pesquisas: informação demográfica e socioeconômica**. n. 39, 2018.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. **Estudos e Pesquisas: informação demográfica e socioeconômica**. n. 40, 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 25 de ago. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

JEAN, Yvone, A Escola-parque e o Centro Regional de Pesquisas Educacionais, da Bahia. In. TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, nº 73, p. 78-84, jan./mar, 1959.

JANCZURA, Rosane. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos & Contextos**, vol. 11, núm. 2, p. 301-308, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

KAGEYAMA, Angela; HOFFMANN, Rodolfo. Pobreza no Brasil: uma perspectiva multidimensional. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 15, n. 1 (26), p. 79-112, jan./jun. 2006.

KLÜBER, T. E. Atlas/t.i como instrumento de análise em pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 5–23, 2014. DOI: 10.20396/etd.v16i1.1326. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1326>. Acesso em: 23 maio. 2021.

LACLAU, E. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Ariel, 1996.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LIMA, Licínio. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. **Educação Unisinos**, v. 12, número 2, p. 82-88, maio/ago. 2008. Disponível em: <revistas.unisinos.br/index.php/educa-cao/article/view/5310/2557>. Acesso em 20 de set. 2019.

LIMA, Licínio. Administração escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CDROM. Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34000/1/Verbete Adm Escolar.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34000/1/Verbete_Administracao_Escolar.pdf). Acesso em 20 de set. 2019.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

LIMA, Licínio. **Administração escolar**: estudos. Porto: Port Editora, 2011b.

LIMA, Licínio. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação e Pesquisa**, v.41, n.spe, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022015001001339&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em 30 de set de 2019.

LIMA, Licínio. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? Educar em Revista, v. 34, n.68, p. 15-28, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-15.pdf>. Acesso em 21 de set. 2019.

LOUREIRO, Manuel; CASTELEIRO, Steven. A Pedagogia Social em Portugal. In. SILVA, Roberto et al. **Pedagogia Social**. v. 1, 3ª. ed., São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2014.

LOTTA, Gabriela. *et al.* Por uma agenda brasileira de estudos sobre implementação de políticas públicas. **Revista do Serviço Público** v. 69, n.4, p. 779-816 out/dez, Brasília, 2018

MACHADO, Érico Ribas. A Pedagogia Social no contexto brasileiro: análises de possíveis aproximações ou distanciamentos das áreas de Educação Popular e dos Movimentos Sociais. **Congresso Internacional de Pedagogia Social**. 2010

MACHADO, Joaquim; PALMEIRÃO, Cristina; ALVES, José Matias; VIEIRA, Ilídia . A assessoria externa nos Territórios Educativos. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 13, p. 155-174, 2013.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio**: Pernambuco cria, experimenta e aprova. – São Paulo: Albatroz/Loqüi, 2008.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, v. 23, 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em 28 ago. 2019.

MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 11-30. jan/abr. 2006.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In.: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. **Cadernos CENPEC**. n.2, 2006.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. O olhar sobre a educação em tempo integral: o que mudou em 10 anos? **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. Vitória, ES. a. 12, v. 19, n. 42, p. 69-90, jul./dez. 2015

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Ampliação da jornada escolar: planejamento e acaso, contexto nacional e local. **Revista Contemporânea de Educação**. V.14, 2019.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**. n. 27, 2004.

MENEZES, Janaína S. S. Educação Integral & Tempo Integral na Educação Básica. In: COELHO, Lúcia Marta C. C. (Org.) **Educação integral em tempo integral**:

estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et al; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2009

MENEZES, Janaína Specht da Silva; DINIZ JÚNIOR, Carlos Antônio. A intersetorialidade no Programa Mais Educação: focalização em grupos sociais vulneráveis. In.: FERREIRA, A.G.; BERNADO, E.S.; MENEZES, J. S. S. (Orgs) **Políticas e Gestão em Educação em Tempo Integral: desafios contemporâneos.** Curitiba: CRV, 2018.

MINAYO, M.C. **Pesquisa social.** Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Roque. Um a tempestade de Luz: a compreensão pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v.9, n. 2, p. 191 – 211, 2003.

MORAES, Roque; GRALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo construtivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, v. 12, n.1, p. 117-128, 2006.

MOTA, Maria Océlia. Implementação de políticas públicas educacionais na perspectiva dos agentes burocráticos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 72, p. 684-709, 2018.

MOTA, Patricia Flavia. Gestão Democrática no Município de Duque de Caxias: perspectiva de uma educação voltada para o social. In. FERREIRA, Arthur Vianna. **Pedagogia Social: Lugar de (re)Existência.** Curitiba: CRV, 2019.

MOTA, Patricia Flavia. CIEP como espaço de educação social: apontamentos sobre o Programa Especial de Educação (PEE). **Revista Interinstitucional Artes de Educar.** “Número Especial Darcy Ribeiro” Rio de Janeiro, v. 3 n.2, p. 113-129, jul/out, 2017. DOI: 10.12957/riae.2017.31714

MOUFFE, Chantal. Entrevista concedida a Bruno M. Lorenzetto, Fernanda B. Gonçalves e José Arthur C. de Macedo. **Revista da Faculdade de Direito - UFPR,** Curitiba n.51, p.237-254, 2010.

MPRJ. Planos Municipais de Educação. **Ministério Público Do Estado Do Rio De Janeiro**, 2017. Disponível em <<http://www.mprj.mp.br/areas-de-atuacao/educacao/controle-social-na-educacao/planos-de-educacao-dos-municipios-do-rio-de-janeiro>>. Acesso em: 29 de mai. 2017.

NISHI, Lisandro Fin. Coeficiente de Gini: uma medida de distribuição de renda. Florianópolis: UESC, 2010. Disponível em: http://www.esaq.udesc.br/arquivos/id_submenu/63/apostila_gini.pdf. Acesso em 20 de ago de 2020.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, abr., 2009.

OCDE. **Education Policy Outlook: Brasil** — com foco em políticas Nacionais e Subnacionais. 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-PT.pdf>. Acesso em 01 de jan de 2022.

OCDE . **Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools** - ISBN 978-92-64-130845 © OECD, 2012. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264130852-sum-pt.pdf?expires=1646338359&id=id&accname=quest&checksum=5180F99FC37C96A0066F230AFC39CDF7>. Acesso em: 15 de dez de 2021.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. **As relações entre Direção, Liderança e Clima Escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro**. 2015. Tese (Doutorado). Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; PAES DE CARVALHO, Cynthia. Gestão Escolar, Liderança e Resultados Educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, 2018.

OLIVEIRA, Francisco Mesquita. Desigualdade social: uma trajetória de insistência no Brasil. **Anais da VII Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luís: UFMA, 2015

OLIVEIRA, Lidiane dos Santos. **Aprendendo a ler o Pisa: avaliação ou produção de saberes?** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Niterói / RJ, UFF, 2015

ONLCP. **Pobreza e exclusão social em Portugal – 2016-2017**. Portugal: EAPN, 2018

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Além do rendimento, além das médias, além do presente: desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2019**. PNUD: 2019

PAGEL, Marco Antonio. A emergência dos territórios educativos: entre a sociedade dos indivíduos e a sociedade política. **Tese (Doutorado)** Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: Rio Claro, 2020.

PIRES, Roberto; LOTTA, Gabriela; OLIVEIRA, V. **Burocracia e políticas públicas no Brasil**. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2018.

PAIVA, Jacyara Silva. **Caminhos do Educador Social no Brasil**. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do ciclo da política pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.43, n.2, p.415-434, abr./jun.2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362018000200415&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em 30 de ago. 2019.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação ao óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 2014

PORTUGAL, Benedita. Transformações internacionais e orientações recentes das políticas de educação compensatória: de que falamos quando falamos, em Portugal, de “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”? **Revista Espaço e Geografia**, v. 19, n. 1, 2016.

PULICI, Andrea *et al.* **Turno Único das escolas da cidade do Rio de Janeiro**: caracterização, percepções e avaliação de impactos. Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro/ Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos, 2020

RAITANO, Felipe Camargo; RIBEIRO, Marcelo Gomes. Pobreza: Conceitos e Métodos. **Observatório das Metrópoles**. n.04, 2019

RAWLS, John. Justiça como equidade: uma concepção política, não metafísica. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**, n. 25, p. 25-59, 1992.

ROCHEX, Jean-Yves. As três idades das políticas de educação prioritária: uma convergência europeia?. **Educação e pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 871-881, 2011.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos Cieps**. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1986.

RIBEIRO, Darcy. **Carta**: falas, reflexões, memórias/ informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro. n.1. Brasília: Gabinete do Senador, 1991

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz & KOSLINSKI, Mariane C. Fronteiras urbanas da democratização das oportunidades educacionais: o caso do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane C.; ALVES, Fátima & LASMAR, Cristiane. **Desigualdades Urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles: IPPUR/UFRJ, 2010, p. 121-153

RIBEIRO, Vanda Mendes; VÓVIO, Cláudia Lemos. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, v. 33, n. especial 2, p. 71-87, set. 2017.

RIO DE JANEIRO. **Turno Único - Acolhimento dos Alunos**: Parte diversificada da Matriz Curricular. Versão Preliminar. SME: Gerência do Turno Único, 2022a.

RIO DE JANEIRO. **Turno Único – Projeto de Vida**: Parte diversificada da Matriz Curricular. Versão Preliminar. SME: Gerência do Turno Único, 2022b.

RIO DE JANEIRO, RJ. **Cadernos de Políticas Públicas do Rio de Janeiro - Educação**, 2016. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2020.

RIO DE JANEIRO. Lei Complementar nº 48/2000, de 5 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a elaboração, redação, alteração e consolidação das leis municipais. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**. 27.dez.2000.

RIO DE JANEIRO. **Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro**. 5 de abril de 1990. RIO DE JANEIRO. Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2013 – 2016. Pós 2016.

RIO DE JANEIRO. **Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro (2013-2016)**: O Rio Mais Competitivo e Integrado. Rio de Janeiro, 2013.

RIO DE JANEIRO. Lei Nº 6.362 De 28 De Maio De 2018. **Aprova o Plano Municipal de Educação – PME** e dá outras providências, 2018.

RIO DE JANEIRO. Projeto de Lei nº 1376/2007, de 28 de setembro de 2007. **Projeto de Lei do Turno Único**. Dispõe sobre a implantação do turno único oito horas no ensino público fundamental nas escolas da rede pública municipal. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**. 2007.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº 1178, de 02 de fevereiro de 2012. Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**. 2012.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº 1317, de 28 de outubro de 2014. Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização de turmas e horário de funcionamento das Unidades Escolares, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**. 2014.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 38302, de 14 de fevereiro de 2014. Institui o plano de ampliação da jornada de trabalho para 40 h semanais para os professores da rede municipal de ensino. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**. 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-dejaneiro/decreto/2014/3831/38302/decreto-n-38302-2014-institui-o-plano-de-ampliacaoda-jornada-de-trabalho-para-40-h-semanais-para-os-professores-da-rede-municipal-deensino>. Acesso em 10 dez 2021.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 49678 de 25 de outubro de 2021. Dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação – SME **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**. 2021a

RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº 297, de 17 de novembro de 2021. Dispõe sobre a Matriz Curricular das Unidades Escolares da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**. 2021b.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº. 246, de 02 de fevereiro de 2021. Dispõe sobre a Matriz Curricular das Unidades Escolares da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**. 2021c.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº 113, de 16 de janeiro de 2019. Dispõe sobre a estrutura de atendimento, horário de funcionamento e Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**. 2019.

RIO DE JANEIRO. Lei Nº 504, de 12 de Janeiro de 1984. **Institui O Sistema De Eleição Para Preenchimento Dos Cargos De Diretor E Diretor-Adjunto Das Unidades Escolares Da Rede Municipal De Ensino Público, E Dá Outras Providências**. (Redação Dada Pela Lei Nº 1213/1988). Rio de Janeiro, 1988.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº 1427, de 24 de Outubro de 2016. Dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização de turmas, horário de funcionamento e Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**. 2016.

RIO DE JANEIRO. **Experiências: Programa Escolas do Amanhã**. Rio de Janeiro (SME), 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002442/244284por.pdf>>. Acesso em 02 jul. 2020.

RODRIGUES, Eduardo; SAMAGALHO, Florbela; FERREIRA, Hélder; MENDES, Maria Manuela; JANUÁRIO, Susana. A pobreza e a exclusão social : teorias conceitos e políticas sociais em Portugal. **Sociologia**: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. v.9, 1999. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/issue/view/196>. Acesso em 20 de jan. 2019.

ROCHEX. Vinte e cinco anos da política de educação prioritária na França: especificidade incerta, resultados insatisfatórios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, pág. 871-882, dez. 2011.

RÚBIO, Kátia. O legado educativo dos megaeventos esportivos. **Motrivivência**, Ano XXI, nº 32/33, p. 71-88 jun-dez, 2009

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro, Editora Agir, 2009.

SALGADO, Jorge. Desigualdade social. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SCALON, Celi; SALATA, André. Desigualdades, estratificação e justiça social. **Civitas**. Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 179-188, abr. – jun. 2016.

SEMZEZEM, Priscila. ALVES, Jolinda de Moraes. Vulnerabilidade social, abordagem territorial e proteção na política de assistência social. In **Serviço Social em Revista**. Londrina, v.16, n.1, p. 143 – 166, jul./dez. 2013.

SEPE. Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação. **Reestruturação: uma cartilha do Sepe para os profissionais da Educação**. Rio de Janeiro, 2015

SILVA. Margareth Correa. Educação integral e proteção social no contexto de uma escola pública de tempo integral. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Unirio: Rio de Janeiro, p. 148, 2018.

SILVA, Tania Mara Tavares da; BERNADO, Elisangela da Silva. A relação família e escola: desafios para a gestão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 34, 2017.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. A Concepção Empresarial da Educação Integral e(m) Tempo Integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623676399>

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Revista Katál. Florianópolis**, v. 3, n. 2, p. 155-163, jul/dez, 2010

SIMIELLI, Lara Elena Ramos Simielli. Equidade Educacional No Brasil: Análise das oportunidades educacionais em 2001 e 2011. **Tese** (Doutorado em Administração Pública e Governo). FGV: São Paulo, p. 134, 2015.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: Solução ou Problema?** Brasília, 1995

SOUSA, Gustavo José., ESPÍRITO SANTO, Nathalia., BERNADO, Elisangela., A sexta meta do PNE 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma educação integral e(m) tempo integral. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 37, p. 143-160, maio/ago. 2015.

SOUZA, Pedro Herculano Guimarães Ferreira. A desigualdade vista do topo: a concentração de renda entre os ricos no Brasil, 1926-2013. **Tese** (Doutorado em Sociologia). UnB: Brasília, p. 378, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, nº 73, jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.35, n.81, p.78-84. jan./mar. 1961.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. O ensino cabe à sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.74, p. 290-298, 1959. Disponível em : <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+74/7e81730c-0a37-4cbc-bbb4-e2dcb293808d?version=1.0> Acesso em: 14 de jul de 2018.

UNIÃO EUROPEIA. A luta contra a pobreza, a exclusão social e a discriminação. **Fichas Técnicas sobre a União Europeia – 2018**. 2018. Disponível em www.europarl.europa.eu/factsheets/pt. Acesso em 10 de jan de 2019.

UNICEF. Panorama da Distorção Série-idade no Brasil. 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 15 de jan de 2022.

VASCONCELOS, Beatriz. Salário mínimo: onde é mais baixo e onde é mais alto na Europa. **Economia ao Minuto**, 2018. Disponível em <https://www.noticiasao minuto.com/economia/1054429/salario-minimo-onde-e-mais-baixo-e-onde-e-mais-alto-na-europa>. Acesso em 10 de jan de 2019.

VIEGAS, Gustavo. Como medir a concentração de renda: coeficiente de Gini. Toda a Matemática. **YouTube**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XyyJVfyY1nA>. Acesso em 15 de jun de 2020.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: PUC, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr., 2014.

WALL, Karin. et al. **As Crianças e a Crise em Portugal**: Vozes de Crianças, Políticas Públicas e Indicadores Sociais. Lisboa: UNICEF, 2013

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

ZAGO, Nadir. **Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola**: questionamentos e tendências em Sociologia da Educação. Sociologia da Educação, v. 03, p. 01-14, 2011

APÊNDICES

1- Teses e Dissertações

Quadro 15 - Trabalhos encontrados no banco de Teses e Dissertações da Capes que contribuíram para a escolha da literatura que discute sobre desigualdades sociais e educacionais

Autores	Título do trabalho	Ano	Universidade
TEIXEIRA, ELIANA DE OLIVEIRA	Estudantes negros em Angra dos Reis: descortinando as desigualdades do Ensino Fundamental Regular à Educação de Jovens e Adultos.	2015	UFF
VASCONCELOS, ADRIANA MARTINS DE OLIVEIRA	Os alunos pobres nos cursos mais seletivos da Universidade Federal Do Acre, Campus Floresta.	2015	UFF
SILVA, AMANDA GONCALVES DA	Do outro lado das políticas, os estudantes: universitários da Maré em contexto de políticas de acesso e permanência.	2017	UFF
SOUZA, ADILSON SEVERO DE	Os desafios da ampliação da jornada escolar em duas escolas da favela da Rocinha - Rio de Janeiro(RJ).	2015	UFRJ
MELO, WILLIAM CORREA DE	Trajetórias escolares no município do Rio de Janeiro: estratégias familiares de escolarização.	2018	UFRJ
SOUZA, ADILSON SEVERO DE.	Os desafios da ampliação da jornada escolar em duas escolas da favela da Rocinha - Rio de Janeiro (RJ)	2015	UFRJ
PINTO, CONSUELO DOMENICI MOZZER	Balanço das políticas públicas de alfabetização no período de 2003 a 2016: um olhar sobre o município de Juiz de Fora	2018	UCP
COSTA, ANA CAROLINA PONTES	Eficácia e Equidade Escolar: um estudo em escolas com alunos beneficiários do Programa Bolsa Família no estado de Mato Grosso do	2019	PUC-Rio
MOTA, MARIA OCELIA	Entre a meritocracia e a equidade: O Prêmio Escola Nota Dez na percepção e atuação de agentes implementadores'	2018	PUC-Rio

CHRISTOVAO, ANA CAROLINA	Compensação Educacional No Rio De Janeiro: avaliando o programa Escolas do Amanhã	2018	UFRJ
STEFENON, DANIEL LUIZ	Desigualdades educacionais e esvaziamento curricular: um estudo a partir do caso da recontextualização dos saberes geográficos na escola	2017	USP
GAYA, TATIANA FIGUEROA MARTIN	As trajetórias escolares no Ensino Fundamental sob o olhar das políticas educacionais: um estudo longitudinal de 2009 a 2018 a partir de uma corte do município de Pinhais-PR	2019	UFPR
CARDOSO, CRISTINA	Meritocracia e acesso ao Ensino Superior no Brasil e na França: faces da desigualdade?	2015	UFPR
HASSANI, SAMIA MARIA DO SOCORRO PONTES EL	O Programa Especial De Ensino Médio (PEEM) como política de correção de fluxo escolar no estado do acre: uma análise a partir do ciclo de políticas.	2015	UFPR
CORREA, GISELLE CHRISTINA	A gestão educacional dos municípios brasileiros: a marca do privado.	2016	UFPR
SAMPAIO, GABRIELA THOMAZINHO CLEMENTINO	Direito à educação para populações vulneráveis: desigualdades educacionais e o Programa Bolsa Família.	2017	USP
SOUZA, TIRZA BEN HUR DE ALMEIDA DE	Educação prioritária e superação de desigualdades educacionais em Curitiba: problematização dos efeitos iniciais do projeto equidade articulado ao Programa Bolsa Família - Curitiba 2016.	2016	UFPR
PEREIRA, ELISANGELA MARIA	Programas governamentais para a educação em Tempo Integral No Brasil E Portugal: implicações sobre as desigualdades educacionais.	2017	Unicamp
BASILIO, JULIANA REGINA.	Tornar-se professor(a) na rede estadual de ensino de São Paulo: práticas de contratação e condição docente (1985-2013).	2016	Unicamp
GAZZOLA, JANAINÉ SOUZA	Interferências do IDEB na formulação de políticas públicas educacionais para o ensino fundamental: uma análise da construção da equidade e redução das desigualdades educacionais enquanto princípios de justiça social.	2017	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

NIEROTKA, ROSILEIA LUCIA	Políticas de Acesso e Ações Afirmativas na Educação Superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul.	2015	UFFS
ALMEIDA, SAMANTHA NUNES DE OLIVEIRA	Concepções de educação Integral e suas relações com equidade educacional.	2018	UFBA
OLIVEIRA, JOSE IZECIAS DE	Vulnerabilidades e Superação da Desigualdade Educacional no Brasil: Goiás em Análise.	2015	PUC/GO
MACHADO, ANNY KARINE MATIAS NOVAES	Redesenhando o currículo do Ensino Médio: o caso do PROEMI na Escola Educandário Oliveira Brito – Euclides Da Cunha/BA.	2016	UEFS
PINTO, CONSUELO DOMENICI MOZZER	Balço das políticas públicas de alfabetização no período de 2003 a 2016: um olhar sobre o município de Juiz De Fora.	2018	UCP
TANGERINO, STELLA VERZOLLA	Experiências ao rés do chão – uma visão para a Educação Popular: estudo de caso sobre o cursinho popular Florestan Fernandes.	2018	USP
RIBEIRO, MADISON ROCHA	A relação entre currículo e Educação Integral em Tempo Integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação.	2017	UFPA
KIECKBUSCH, CAROLINA SILVA SOARES MOTA	A participação em sala de aula de crianças de classes sociais distintas: um reforço para a desigualdade escolar?	2016	Unicamp
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.	2014	UFRJ
SIMIELLI, LARA ELENA RAMOS SIMIELLI	EQUIDADE EDUCACIONAL NO BRASIL: Análise das oportunidades educacionais em 2001 e 2011	2015	FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
SOUZA, NATHÁLYA RACHEL FERNANDES DE	Escolarização e projetos de vida de jovens de camadas populares no Rio de Janeiro.	2018	UFRJ

FONTE: Organização realizada pela autora a partir dos dados disponibilizados pelo Banco de Teses e Dissertações da Capes, 2020

2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, estou sendo convidado(a) a participar do estudo “Gestão e Educação em Tempo Integral no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos”, cujos objetivos são analisar as possíveis relações entre as políticas de gestão educacional e de educação em tempo integral no Brasil e em Portugal, mais ainda, investigar e se debruçar sobre aproximações e distanciamentos entre as duas realidades no tocante à gestão democrática, à participação, aos programas de educação em tempo integral e às políticas curriculares dos dois países.

A minha participação no referido estudo será no sentido de participar de uma entrevista em grupo e/ou de uma entrevista individual, que seguirão um guião com 46 perguntas e levará em média 1h:40 minutos. Tenho ciência de que minha participação ajudará na compreensão das possíveis relações entre as políticas de gestão educacional e de educação em tempo integral no Brasil e em Portugal, mas não será, necessariamente, para meu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo fornecerei mais informações sobre o tema desta pesquisa.

Fui informado(a) que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento e que se eu desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo quanto a minha vida profissional.

Fui informado(a) quanto a questão da confidencialidade, que meu nome ou qualquer informação que revele minha identidade não será revelada em qualquer parte da pesquisa e que minha privacidade será respeitada e mantida em sigilo, pois as entrevistas serão gravadas em áudio e os mesmos serão utilizados somente para coleta de dados para a investigação sem a identificar meu nome.

Fui informado(a) que não haverá riscos por participar do estudo, mas fui orientado que poderei me sentir incomodado com determinadas perguntas, porque as informações que serão coletadas são sobre minhas experiências pessoais. Assim eu posso escolher não responder quaisquer perguntas que me façam sentir-se incomodado, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente, devido a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, porém, tenho ciência da importância de minha participação (*Resoluções n.466/12 e/ou 510/16*).

Foi-me garantido pelos pesquisadores que, se acontecer alguma situação desagradável decorrente de minha participação na pesquisa, os pesquisadores envolvidos oferecerão apoio e amparo. Se houver alguma dúvida quanto às informações que forneci, terei livre acesso ao conteúdo e poderei solicitar mais esclarecimentos sobre o estudo. Fui informado ainda que receberei uma via deste consentimento para guardar comigo e, caso seja necessário, poderei entrar em contato com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética responsável pela autorização da pesquisa.

Me foi informado(a) que a entrevista irá ajudar na realização da investigação, não me trazendo benefícios diretos, mas para o meio acadêmico, visando contribuir para a compreensão sobre gestão escolar, gestão democrática, educação integral e em tempo integral, mas me deixou ciente que não será, necessariamente, para meu benefício direto.

Os (as) pesquisadores (as) envolvidos (a) com o referido projeto são Prof^a Dra. Elisangela da Silva Bernado, pós-graduandos Amanda Moreira Borde da Costa Marques, Jeferson Farias da Silva, Leonardo Meirelles Cerqueira, Pamela Maria do Rosário Mota, Patricia Flavia Mota, Rosângela Cristina Rocha Passos Felix e Tereza Cristina de Almeida Guimarães, Bruna Vicente da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, e Prof. Dr. António Gomes Ferreira da Universidade de Coimbra e com eles poderei manter contato pelo telefone: (+5521) 98661-5036.

Tendo sido esclarecido todas as informações quanto ao estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO no telefone (+5521) 2542-7796 ou e-mail cep@Unirio.br

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura: _____

Data: _____

Assinatura (Pesquisador): _____

Nome: Prof^a Dra. Elisangela da Silva Bernado

Data: _____

3- Guião de Entrevista



GESTÃO E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E EM PORTUGAL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

GUIÃO DE ENTREVISTA⁷⁴

A presente entrevista faz parte de um estudo realizado no projeto de pesquisa financiando pela FAPERJ

COORDENAÇÃO

Prof.^a Dr.^a Elisangela da Silva Bernado
Prof. Dr. António Gomes Ferreira.

EQUIPE

Amanda Moreira Borde da Costa Marques (doutoranda), Leonardo Meirelles Cerqueira (doutorando), Pamela Maria do Rosário Mota (doutoranda), Patricia Flavia Mota (doutoranda), Rosângela Cristina Rocha Passos Felix (mestranda), Tereza Cristina de Almeida Guimarães (doutoranda) e Bruna Vicente (mestranda).

OBJETIVO GERAL

Analisar as possíveis relações entre as políticas de gestão educacional e de educação em tempo integral no Brasil e em Portugal, mais ainda, investigar e se debruçar sobre aproximações e distanciamentos entre as duas realidades no tocante à gestão democrática, à participação, aos programas de educação em tempo integral e às políticas curriculares dos dois países.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Analisar a gestão democrática do ensino por meio dos ordenamentos legais.
2. Compreender a participação da comunidade escolar e local em colegiados de escolas de tempo integral.
3. Comparar os programas de ampliação do tempo escolar no Brasil e Portugal.
4. Descrever as políticas curriculares dos dois países e sua articulação com as políticas de tempo integral.

⁷⁴ A construção do guião de entrevista foi inspirada no projeto da FAPERJ construído por Bernado (2014) e da tese de doutoramento de Tavares (2019). Algumas perguntas são idênticas e outras adaptadas à pesquisa.

5. Identificar aproximações e distanciamentos da gestão educacional no Rio de Janeiro e em Coimbra.

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões
I. Validação da Entrevista	Certificar que o(a) entrevistado(a) está ciente das normas e do objeto de estudo.	<p>Apresentação do tema e objeto de estudo descrevendo a que finalidade se destina e solicitando ao contribuinte enriquecedor que poderá ser o testemunho do entrevistado.</p> <p>- Explicação do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE):</p> <p>1) Quanto aos objetivos: Informar sobre o convite para participar do estudo “Gestão e Educação em Tempo Integral no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos”, cujos objetivos são analisar as possíveis relações entre as políticas de gestão educacional e de educação em tempo integral no Brasil e em Portugal, mais ainda, investigar e se debruçar sobre aproximações e distanciamentos entre as duas realidades no tocante à gestão democrática, à participação, aos programas de educação em tempo integral e às políticas curriculares dos dois países.</p> <p>2) Sobre a participação: Informar que o entrevistado pode se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento e que se desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo quanto a sua vida profissional;</p> <p>3) Sobre a confidencialidade: Informar que o nome ou qualquer informação que revele sua identidade não será revelada em qualquer parte da pesquisa e que sua privacidade será respeitada e mantida em sigilo;</p> <p>4) Sobre os Riscos: Orientar o entrevistado sobre a possibilidade de sentir-se incomodado com determinadas perguntas, porque as informações que serão coletadas são sobre suas experiências pessoais. Assim poderá escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente, devido a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, porém, se faz necessário dar ciência da importância da participação (<i>Resoluções n.466/12 e/ou 510/16</i>).</p> <p>5) Sobre a garantia: Informar da garantia dos pesquisadores que, se acontecer alguma situação desagradável decorrente da sua participação na pesquisa, os pesquisadores envolvidos oferecerão apoio e amparo. Se houver alguma dúvida quanto às informações fornecidas, o entrevistado poderá ter livre acesso ao conteúdo e solicitar mais esclarecimentos sobre o estudo.</p> <p>6) Sobre o procedimento do estudo: a) Informar que a participação no referido estudo</p>

		<p>será no sentido de participar de uma entrevista em grupo e/ou de uma entrevista individual; b) Informar que o entrevistado receberá uma via deste consentimento para guardar consigo e, caso seja necessário, poderá entrar em contato com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética responsável pela autorização da pesquisa.</p> <p>Após ter sido esclarecido todas as informações quanto ao estudo, perguntar se é de livre consentimento do entrevistado em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação.</p>
II. Perfil do Diretor	Conhecer o perfil do Diretor das Escolas do Brasil e Portugal	<ul style="list-style-type: none"> • Faixa de idade • Qual a formação acadêmica? (1 -Possui alguma pós-graduação? Se sim, qual? 2- Participou de alguma formação para ser Diretor? Se sim, qual a duração do curso?) • Há quanto tempo é Diretor(a) neste estabelecimento de ensino? • Quais outras experiências na gestão escolar/coordenação? • Há quanto tempo está no serviço de ensino público? <p>Faça uma breve apresentação acadêmica e uma perspectiva do percurso profissional.</p>
III – Percepção de democracia dos diretores escolares	Analisar a gestão democrática do ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua apreciação/posição/percepção sobre gestão democrática nas escolas portuguesas/brasileiras nos últimos anos? • Como acha que tem sido considerada a autonomia das escolas em Portugal. (Decreto Lei 75/2008 – Regime de autonomia e de 2012) • Como vê o papel dos diferentes órgãos da escola em uma gestão democrática? • Como você entende a capacidade de tomada de decisão dos diretores? • Como observa a relação existente entres os diferentes órgãos da escola, em especial a relação da direção/conselho geral/conselho pedagógico? • Qual a importância do Conselho Escolar/Conselho Geral? • De que modo Conselho Escolar/Conselho Geral poderia contribuir para um melhor funcionamento da escola? • O que pensa sobre a composição do Conselho Escolar/Conselho Geral (número de professores, pais, funcionários, alunos e comunidade local)? • Qual a importância do Conselho Geral para o bom funcionamento do agrupamento e quais os aspectos que limitam a sua actuação?

		<ul style="list-style-type: none"> • Como vê a relação (não a sua especificamente) do presidente do Conselho Geral com o diretor do agrupamento? • Quais os aspectos que são mais relevantes na actuação do diretor ou de outros órgãos para assegurar um bom funcionamento do agrupamento? • Como vê a participação dos elementos dos diferentes corpos/segmentos (de professores, pais, funcionários e comunidade local) dos diferentes na organização e funcionamento da escola? • De que modo vê a representatividade dos diferentes conselheiros e a prestação de contas aos seus pares? • Como você faz a prestação de conta a comunidade escolar? (caso não fale é importante perguntar)
IV – Percepções dos gestores em relação ao tempo na escola	<p>Conhecer o posicionamento dos gestores sobre a educação integral</p> <p>Conhecer o posicionamento dos gestores sobre o programa a Escola a tempo Inteiro em Portugal e Jornada Ampliada no Rio de Janeiro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Integral • Como entende que a escola providencia a educação integral? • Como caracteriza as ações da escola para educação integral? • Como vê educação integral no Pré-Escolar, no primeiro, no segundo e no terceiro ciclo? • O que você entende que é necessário para que a escola cumpra da melhor maneira a educação integral? • Educação A tempo Inteiro/tempo integral • Como entende que a escola providencia o tempo inteiro /integral? • Como caracteriza as ações da escola para o tempo inteiro /integral? • Como vê o tempo inteiro/integral no Pré-Escolar e no primeiro ciclo? • O que você entende que é necessário para que a escola cumprisse de melhor maneira a escola a tempo inteiro/inteiro?
V – Percepções dos gestores em relação ao currículo	Perceber as políticas curriculares dos dois países e sua articulação com as políticas de tempo integral	<ul style="list-style-type: none"> • Como aprecia/avalia o modo de se organizar a escola a tempo inteiro? • Como são planeados(planejados) os tempos das Atividades de Enriquecimento Curricular? • Nos últimos 5/6 anos, como foram desenvolvidas as Atividades de Enriquecimento Curricular? • Quais foram os critérios de escolha das Atividades de Enriquecimento Curricular nos

		<p>últimos 5/6 anos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atendendo este período de 5/ 6 anos, como vê o contributo das diferentes áreas para o desenvolvimento dos alunos? • Nos últimos cinco/seis anos quais desafios encontrados na gestão das Atividades de Enriquecimento Curricular? Como superá-los? • Entendemos que existem outras formas de alcançar o enriquecimento curricular. Como vê outras formas poderiam organizar atividades correspondentes a de enriquecimento curricular? • Para além das aulas e das AECs, a escola tem espaços e atividades que ampliem a oferta educativa ou que favoreçam o desenvolvimento dos alunos. Que outras ofertas educativas existem (clubes) para garantir a escola a tempo inteiro/ educação integral? • Como são articuladas as atividades educativas entre o Professor Titular e Professor das AECs? • Como você relaciona ETI com o comportamento e resultado dos alunos? Diga a sua opinião sobre o fato dos alunos ficarem mais tempo na escola? • Qual a importância do Conselho Pedagógico? • Quais os aspectos mais positivos do funcionamento do agrupamento?
<p>VI – Percepção dos gestores Desigualdade Social /Educativa e Sucesso Escolar</p>	<p>Conhecer o posicionamento dos gestores sobre desigualdade social e educacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diante de todas oportunidades educacionais promovidas pela escola, o que você espera de sucesso para seu agrupamento? • Como a desigualdade social afeta os resultados da educação? E os resultados da escola? • Que problemas educativos a desigualdade social se levanta na escola? • Como pensa que poderiam resolver os problemas do sucesso escolar diante da desigualdade social? • Como acha que o tempo integral pode contribuir para a redução das desigualdades sociais e educacionais? • Como você vê que medidas de promoção do sucesso educativo, como o TEIP (Territórios de Educação de Intervenção Prioritária), poderiam contribuir para diminuir os efeitos da desigualdade social e educacionais?

Bibliografia:

BERNADO. Elisângela da Silva. Escolas Públicas no Estado do Rio de Janeiro e o Programa Mais Educação: uma análise das ações dos gestores escolares em busca de uma educação de qualidade. Edital FAPERJ Nº 25/2014 - Programa Jovem Cientista do Nosso Estado, 2014.

TAVARES, Danieli. Transformações na Dinâmica da Gestão Escolar “Artes de fazer” em modelos organizacionais de Portugal e do Brasil. Tese do Doutorado em Estudos Contemporâneos. 606f. Universidade de Coimbra, 2019.

ANEXOS

Anexo 1: Lei nº 5225 de 2010 que institui o Programa Turno Único



Leis Sancionadas e Vetos

OFÍCIO GP N.º 276/CMRJ EM 5 DE NOVEMBRO DE 2010.

Senhor Presidente,
Dirijo-me a Vossa Excelência para comunicar que, nesta data, sancionei o Projeto de Lei n.º 1378-A, de 2007, de autoria dos Vereadores Jorge Felipe e outros, que *"Dispõe sobre a implantação de turno único no ensino público nas escolas da rede pública municipal"*.

Aproveito o ensejo para reiterar a Vossa Excelência meus protestos de estima e distinta consideração.

EDUARDO PAES

Ao
Exmo. Sr.
Vereador Jorge Felipe
Presidente da Câmara Municipal do Rio de Janeiro

LEI N.º 5.225 DE 5 DE NOVEMBRO DE 2010

Dispõe sobre a implantação de turno único no ensino público nas escolas da rede pública municipal.

Autores: Vereadores Jorge Felipe e outros.

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, faço saber que a Câmara Municipal decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art.1º Fica estabelecido o turno único de sete horas em toda a rede de ensino público municipal, no prazo de dez anos, a razão de dez por cento ao ano.

§ 1º O turno único alcançará a educação infantil e o ensino fundamental.

§ 2º Priorizar-se-á as escolas situadas nas Áreas de Planejamento – AP's, onde forem constatados os mais baixos índices de Desenvolvimento Humano- IDH.

§ 3º A permanência dos alunos na escola ou em atividades escolares por período superior às sete horas previstas no caput, será optativa, a critério das famílias, dos estudantes e do sistema de ensino.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação

EDUARDO PAES

OFÍCIO GP n.º 277/CMRJ Em 5 de novembro de 2010.

Senhor Presidente,
Dirijo-me a Vossa Excelência para comunicar que, nesta data, sancionei o Projeto de Lei n.º 580-A, de 2010, de autoria do Ilustre Senhor Vereador Dr. Gilberto, que *"Altera o art. 6º, §8º, inciso III, da Lei nº 5.146, de 7 de janeiro de 2010"*.

Aproveito o ensejo para reiterar a Vossa Excelência meus protestos de estima e distinta consideração.

EDUARDO PAES

Ao
Exmo. Sr.
Vereador Jorge Felipe
Presidente da Câmara Municipal do Rio de Janeiro

LEI N.º 5.226 DE 5 DE NOVEMBRO DE 2010

Altera o art. 6º, §8º, inciso III, da Lei nº 5.146, de 7 de janeiro de 2010.

Autor: Vereador Dr. Gilberto

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, faço saber que a Câmara Municipal decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 6º, § 8º inciso III, da Lei nº 5.146, de 7 de janeiro de 2010 passa a vigorar com a seguinte redação:
"Art. 6º

§ 8º São datas comemorativas e eventos do mês de agosto:

I

II

III – no dia 12 de agosto:

a) o Dia da Igreja Presbiteriana do Méier e do Presbitério Guanabara – PGNB;

b) o Dia do Botafogo de Futebol e Regatas e dos Botafoguenses;" (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

EDUARDO PAES

Atos do Prefeito

DECRETO N.º 33015 DE 5 DE NOVEMBRO DE 2010.

Regulamenta a Lei nº 4.815 de 25 de abril de 2008, estabelecendo as normas de uso e ocupação do solo da Comunidade do morro do Cantagalo, no bairro de Ipanema, VI RA - Lagoa.

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições legais e,

CONSIDERANDO que a Lei Complementar Nº 16 de 04 de junho de 1992 dispõe que a política habitacional do município visa à redução do déficit habitacional e a melhoria da infra-estrutura urbana, com prioridade para a população de baixa renda sendo que estes objetivos serão atendidos através de programas específicos e pela legislação urbanística;

CONSIDERANDO o disposto na Lei Complementar Nº 16 de 04 de junho de 1992 que prevê padrões específicos de urbanização e ocupação do solo para as áreas de Especial Interesse Social;

CONSIDERANDO que a comunidade do Morro do Cantagalo foi declarada área de especial interesse social pela Lei nº 3.688 de 24 de novembro de 2003 e modificada pela Lei nº 4.815 de 25 de abril de 2008, e a necessidade de definição de parâmetros e normas construtivas para esta comunidade;

CONSIDERANDO o § único do art 2º da Lei 3.688 de 24 de novembro de 2003 que delega ao Poder Executivo a definição de normas urbanísticas

e edificações que respeitem a tipicidade da ocupação e as condições da urbanização.

DECRETA

Art. 1.º O uso e ocupação do solo da área de especial interesse social - AEIS da comunidade do Morro do Cantagalo, declarada pela Lei n.º 3.688, de 24 de Novembro de 2003, modificada pela Lei n.º 4.815 de 25 de abril de 2008, obedecerá às normas estabelecidas neste Decreto, consoante o parágrafo único do art. 2.º da Lei 3.688 de 24 de novembro de 2003.

Art. 2.º São partes integrantes deste Decreto os seguintes anexos:

I – Anexo I – Delimitação da área de especial interesse social e das áreas públicas e privadas.
II – Anexo II – Delimitação das subzonas e do gabarito máximo permitido.
III – Anexo III – Levantamento da localização e do número de pavimentos existentes.
IV – Anexo IV - Formulário para autorização de obras e concessão de habite-se.

Parágrafo único. Para efeito do disposto no item II do art 2º deste decreto, a área fica dividida em 5 (cinco) subzonas, caracterizadas de acordo com sua morfologia, topografia e tipologia construtiva, da seguinte forma:

-SBZ1- Área ao longo das vias de principal acesso a comunidade - 3 pavtos;
- SBZ2 - Área de encosta, conhecida como Caixa ou Miolo- 3 pavtos;
- SBZ3- Área de encosta, conhecida como Nova Brasília- 2 pavtos;
-SBZ4- Área de encosta em declive, conhecidas como Buraco Quente, Quebra Braço e Ribancaira - 1 pavto;
- SBZE1 - Área de uso especial: Complexo CIEP Presidente João Goulart e Espaço Criança Esperança
- SBZE2 - Área de uso especial: Complexo Rubem Braga - Torre do elevador panorâmico, mirantes, escadas de acesso à estação do Metrô.

Art. 3.º São permitidos todos os usos e atividades complementares ao uso residencial, não poluentes, que não causem incômodo à vizinhança e que venham a auxiliar na melhoria da qualidade de renda da população residente.

Parágrafo único. As atividades que estejam submetidas às normas e regulamentos específicos para fins de planejamento e alvará deverão ser aprovadas pelos órgãos competentes.

Art. 4.º Fica vedado iniciar a construção de novas edificações, exceto as de iniciativa e responsabilidade do poder público destinadas ao reassentamento de população situada em áreas de risco, de preservação ambiental e em áreas objeto de projeto de urbanização da comunidade, que poderão ser licenciados observando os Decretos específicos.

§ 1º. Serão permitidas reconstruções, modificações, reformas e acréscimos de pavimento nas edificações existentes, comprovadamente para melhoria das condições de higiene, segurança e habitabilidade, desde que:

I- seja comprovada sua existência na data da publicação da Lei N.º 4.815 de 25 de abril de 2008, que declarou a área como do especial interesse social;
II- atenda ao gabarito máximo permitido para a área definido no Anexo II do presente Decreto.
III- não se constituam em novas unidades habitacionais.

§ 2º Serão submetidos à análise especial dos órgãos competentes os projetos relativos a reconstruções, acréscimos e modificações que ul-

AVISO

A Imprensa da Cidade comunica aos órgãos e entidades municipais que a Agência do D.O. Rio não aceitará a publicação de extrato de contrato que esteja em desacordo com o § 2º do art. 441 do RGCAF.

Preço das publicações (centímetro de coluna)	
Empresas Públicas, Fundações e Sociedades de Economia Mista do Município	R\$ 5,00
Terceiros (entidades externas ao Município)	R\$ 60,00
Os textos para publicação devem ser apresentados em disquete, digitados em fonte Arial, corpo 12, em linhas de 13 centímetros de largura, acompanhados de uma cópia impressa em jato de tinta ou laser, com assinatura e identificação do responsável.	
As páginas do Diário Oficial são formadas por três colunas de 08 centímetros.	
Preço do Diário Oficial	
Exemplar avulso (venda na Agência D.O.RIO)	R\$ 0,90
Exemplar atrasado (sujeito à disponibilidade)	R\$ 1,20
Assinatura semestral	R\$ 250,00
Assinatura semestral (retirado no balcão)	R\$ 170,00
Entrega de matérias para publicação e forma de pagamento: A entrega das matérias, os pagamentos de publicações e a aquisição de exemplares atrasados devem ser efetuadas diretamente na Agência D.O. Rio – Centro Administrativo São Sebastião – CASS – Rua Afonso Cavalcanti, 455 – Térreo – Cidade Nova. Tel.: 2976-2284. As contratações ou renovações de assinaturas deverão ser efetuadas pelos telefones 2976-7201 (PABX), 2976-7236. Fax.: 2976-7205 ou 3895-8044. As assinaturas serão pagas por intermédio de blocos emitidos pela Empresa e endereçados aos assinantes.	
Para reclamações sobre publicações dirigir-se à Diretoria Industrial da Imprensa da Cidade, Av. Pedro II, nº 400 São Cristóvão – CEP 20941-070 – Tel. 2976-7201 (PABX), no prazo de 10 dias da data da veiculação.	

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Secretaria Municipal da Casa Civil
Empresa Municipal de Artes Gráficas S/A
Imprensa da Cidade

Diretor Presidente: Franck Correa de Oliveira
Diretor de Administração e Finanças: Paulo Cesar de Castro
Diretor Industrial: Frederico Dias Martins De Paola

A CAPA DO DIÁRIO OFICIAL É PRODUZIDA PELA COORDENADORIA ESPECIAL DE COMUNICAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DA CASA CIVIL

FOTOLITO E IMPRESSÃO:
GRÁFICA EDITORA JORNAL DO COMÉRCIO S.A.

Anexo 2: Resolução SME nº 246 de 2021



Protocolo: 685046
Data: 03/02/2021
Título: Resolução SME 246 de 02 de fevereiro
Página(s): a

Secretaria Municipal de Educação
Ato do Secretário
RESOLUÇÃO SME N.º 246, DE 02 DE FEVEREIRO DE 2021

Dispõe sobre a matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e

CONSIDERANDO a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com as alterações introduzidas pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conferindo aos sistemas de ensino competência para organização e elaboração da matriz curricular adequadas às características regionais e locais, desde que preservada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC);

CONSIDERANDO o que dispõe a Lei Federal nº 11.645/ DE MARÇO DE 2008, que altera a Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena";

CONSIDERANDO o que dispõe o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais de 2009;

CONSIDERANDO o contido na Deliberação E/CME nº 37, de 28 de janeiro de 2020, que aprova o Currículo Carioca da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do município do Rio de Janeiro;

CONSIDERANDO o contido na Deliberação E/CME nº 42, de 23 de setembro de 2020, que aprova a Reorganização do Currículo Carioca, do calendário escolar e estabelece atividades escolares presenciais e/ou não presenciais na Rede Pública de Ensino do município do Rio de Janeiro no contexto da pandemia;

CONSIDERANDO a Resolução SME Nº 239, de 2021, que trata do calendário escolar da Secretaria Municipal de Educação para o ano letivo de 2021 e dá outras providências; e

CONSIDERANDO a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Carioca que definem as bases do trabalho pedagógico para toda a Rede Pública de Ensino do município do Rio de Janeiro; e

CONSIDERANDO o Protocolo Sanitário SMS-SME, aprovado pelo Comitê Especial de Enfrentamento ao COVID-19 (CEEC), instituído pelo Decreto Rio Nº 48.343/2021.

RESOLVE:

CAPÍTULO I
DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Art. 1º À Rede Pública de Ensino do município do Rio de Janeiro compete o atendimento da Educação Básica nos seguintes níveis e modalidades:

- I - Educação Infantil - EI;
- II - Ensino Fundamental - EF;
- III - Educação de Jovens e Adultos - EJA; e
- IV - Educação Especial - EE.

Art. 2º As Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do município do Rio de Janeiro organizar-se-ão, de acordo com sua finalidade específica, em:

- I - Espaço de Desenvolvimento Infantil - EDI e Creche;
- II - Unidade exclusiva de Ensino Fundamental I;
- III - Unidade exclusiva de Ensino Fundamental II;
- IV - Unidade exclusiva de Educação de Jovens e Adultos - EJA;
- V - Unidade exclusiva de Educação Especial - EE;
- VI - Unidades Vocacionais;
- VII - Unidade Cívico Militar;
- VIII - Unidades que atendem múltiplas etapas e modalidades.

§ 1º As turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II poderão eventualmente compartilhar o mesmo espaço físico desde que seja comprovada a real necessidade pela Coordenadoria Regional de Educação (E/CRE) e validada pelo Nível Central da Secretaria

Municipal de Educação (SME).

§ 2º O atendimento da EJA poderá ser oferecido nas unidades citadas no inciso III e, excepcionalmente, nas citadas no inciso II.

§ 3º As Unidades Escolares citadas nos incisos I ao VIII poderão funcionar em tempo parcial ou turno único.

§ 4º As matrizes curriculares que promovem o cumprimento do Currículo Carioca e norteiam a alocação de profissionais da educação dessas Unidades, constam dos Anexos I, II e III desta Resolução.

CAPÍTULO II DAS ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO

Seção I

Da Educação Infantil

Art. 3º Serão consideradas Espaço de Desenvolvimento Infantil as unidades que oferecerem atendimento exclusivo de Educação Infantil nos segmentos Creche e/ou Pré-escola.

Art. 4º A Educação Infantil tem como público-alvo:

a) na Creche: crianças de 6 (seis) meses a 3 (três) anos e 11 (onze) meses;

b) na Pré-escola: crianças de 4 (quatro) anos a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses.

Art. 5º As turmas de Educação Infantil nos segmentos Creche e Pré-escola serão atendidas em turno único ou em horário parcial, de acordo com o planejamento anual realizado pelas Coordenadorias Regionais de Educação - E/CRE em conjunto com os diretores das Unidades Escolares e validado pelo Nível Central da SME.

Seção II

Do Ensino Fundamental

I. ENSINO FUNDAMENTAL I

Art. 6º Ensino Fundamental I é a denominação utilizada para o atendimento aos primeiros cinco anos (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do município do Rio de Janeiro.

Art. 7º As turmas do Ensino Fundamental I serão atendidas em turno único ou em horário parcial, de acordo com o planejamento anual realizado pelas Coordenadorias Regionais de Educação - E/CRE em conjunto com os diretores das Unidades Escolares e validado pelo Nível Central da SME.

II. ENSINO FUNDAMENTAL II

Art. 8º Ensino Fundamental II é a denominação utilizada para o atendimento aos quatro últimos anos (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do município do Rio de Janeiro.

Art. 9º As turmas do Ensino Fundamental II serão atendidas em turno único ou em horário parcial, de acordo com o planejamento anual realizado pelas Coordenadorias Regionais de Educação - E/CRE em conjunto com os diretores das Unidades Escolares e validado pelo Nível Central da SME.

§ 1º O 6º ano do Ensino Fundamental terá duas matrizes curriculares, de acordo com o modelo pedagógico da Unidade Escolar em que está inserido: 6º ano Carioca nas Unidades de Ensino Fundamental I e 6º ano regular nas Unidades de Ensino Fundamental II.

§ 2º Os alunos do 8º e 9º anos com defasagem idade-ano poderão ser reagrupados em turmas de Correção de Fluxo Escolar (Carioca II) do Ensino Fundamental II.

Seção III

Do Ensino Fundamental

Art. 10 As Unidades Vocacionais da Rede Pública Municipal de Ensino organizar-se-ão de acordo com a sua finalidade específica em:

I - Escolas do Programa Bilíngue;

II - Escola Municipal Olímpica Carioca - EMOCs

III - Escola Municipal de Aplicação Carioca - EMACs

IV - Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais - GENTE.

Parágrafo Único. A carga horária semanal das turmas das Unidades Vocacionais será distribuída de acordo com a Matriz Curricular estabelecida no Anexo II.

Seção IV

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 11 A Educação de Jovens e Adultos - EJA atende a alunos a partir de 15 (quinze) anos completos, interessados nessa modalidade de ensino, considerando-se os conhecimentos já adquiridos.

§ 1º Os alunos de 15 e 16 anos somente poderão ser matriculados na EJA mediante autorização dos responsáveis com registro em ata e avaliação da E/CRE, garantindo a adequação curricular a essa faixa etária.

§ 2º Os alunos já matriculados no Ensino Fundamental regular da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e os transferidos de outras redes, com idade igual ou superior a 15 (quinze) anos, poderão ser encaminhados à EJA, observando-se o descrito no § 1º.

§ 3º Os novos alunos que forem matriculados no Ensino Fundamental regular da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e os transferidos de outras redes, com idade igual ou superior a 17 (dezesete) anos, deverão, obrigatoriamente, ser encaminhados à EJA.

§ 4º Os alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento serão avaliados pela Gerência de Educação da Coordenadoria Regional de Educação - E/CRE/GED, em ação conjunta com o Instituto Municipal Helena Antipoff - E/SUBE/IHA, e deverão apresentar a sua manifestação expressa ou de seu responsável legal para o procedimento de matrícula na EJA, considerando o caráter acelerativo de aprendizagem da modalidade, observando-se o descrito nos § 1º e § 3º.

§ 5º Por se tratar de mudança de modalidade, a matrícula de todo aluno que ingressar na EJA será adequada com base em seu histórico escolar. Caso não esteja de posse do referido documento, a Unidade Escolar deverá fazer a avaliação do aluno para incluí-lo no grupamento mais adequado ao seu processo de aprendizagem.

Art. 12 As turmas da EJA funcionarão em horário parcial de acordo com o planejamento realizado pelas E/CRE em conjunto com os diretores das Unidades Escolares e validado pelo Nível Central da SME.

Art. 13 Nas unidades exclusivas de EJA (CREJA - Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos e CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos), a EJA terá abordagem de ensino semipresencial e de ensino a distância. Tais Unidades funcionarão em 6 (seis) turnos de 2 (duas) horas cada, sendo 2 (dois) no horário da manhã, 2 (dois) no horário da tarde e 2 (dois) no horário da noite, com atendimento ininterrupto e atividades variadas.

Seção V

Da Educação Especial

Art. 14 A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, atende a crianças, adolescentes, jovens e adultos público-alvo da Educação Especial, nas turmas do ensino regular, com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

§ 1º Entende-se por Atendimento Educacional Especializado (AEE) o atendimento das Salas de Recursos Multifuncionais.

§ 2º Os alunos público-alvo da Educação Especial também poderão ser atendidos em Classes Especiais e Escolas Especiais.

§ 3º A inserção dos alunos, em quaisquer das formas de atendimento, necessitará de avaliação técnica conjunta das equipes da E/CRE/GED e E/SUBE/IHA, considerando para enturmação a faixa etária e a proximidade residencial. A avaliação deverá assegurar os encaminhamentos quanto às redes de apoio.

Art. 15 Os alunos da Rede Pública Municipal de Ensino internados em Hospital conveniado com a SME receberão Atendimento Pedagógico Hospitalar enquanto lá permanecerem, mantendo seu vínculo com a Unidade Escolar em que estão matriculados, em conformidade com o disposto na Lei Federal nº 13.716, de 24 de setembro de 2018.

Art. 16 Os alunos da Rede Pública Municipal de Ensino, quando impossibilitados de comparecer por longo período às aulas pelos motivos previstos no Decreto nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, na Lei Federal nº 6.202, de 17 de abril de 1975, e na Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001 e na Lei Municipal nº 6.432, de 20 de dezembro de 2018, poderão receber Atendimento Pedagógico Domiciliar após avaliação da E/CRE/GED e do E/SUBE/IHA.

Parágrafo único. Para a solicitação desse atendimento, o responsável deverá apresentar laudo médico emitido por unidade de saúde governamental ou particular, com a descrição da situação do aluno e a previsão do período de afastamento.

Art. 17 As Escolas Especiais e as Classes Especiais funcionarão em horário parcial, acompanhando a jornada escolar prevista para o nível ou modalidade de ensino a que atendem.

§ 1º As turmas de Classe Especial com funcionamento em horário parcial terão 15 horas semanais de efetivo de trabalho escolar com o Professor Generalista - Professor II (PII) ou Professor de Ensino Fundamental - Anos Iniciais (PEF - AI)

§ 2º A carga horária semanal das turmas de Classe Especial destinada às demais atividades que compõem o currículo deste segmento será distribuída de acordo com a Matriz Curricular estabelecida no Anexo III.

CAPÍTULO III

DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Art.18 As matrizes curriculares constantes dos Anexos I ao III servirão de base de cálculo de lotação dos professores para fins de aferição da sua jornada de trabalho e para fins de garantia da carga horária letiva mínima prevista na legislação vigente, a constar no histórico escolar do aluno.

Art. 19 Serão definidas em normatização específica as orientações relativas:

I. aos horários de funcionamento das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do município do Rio de Janeiro;

II. às atividades pedagógicas não presenciais;

III. à retomada das atividades pedagógicas presenciais.

Art. 20 Os casos omissos decorrentes desta Resolução serão resolvidos pelo E/GAB.

Art. 21 A presente Resolução entra em vigor na data da publicação.

Rio de Janeiro, xxx de fevereiro de 2021.

RENAN FERREIRINHA CARNEIRO

ANEXOS

ANEXO I da Resolução SME n.º 246, de 02 de fevereiro de 2021.

MATRIZ CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

CRECHE (Berçário e Maternal I e Maternal II) - HORÁRIO PARCIAL (4h e 30min)

Horário	Atividades
4 horas	Atividades diversificadas que compreendam os eixos estruturantes interações e brincadeiras (*).

Legenda:

(*) As atividades de rotina serão orientadas em Circular E/SUBE.

CRECHE (Berçário e Maternal I e Maternal II) - HORÁRIO TURNO ÚNICO (8h)

Horário	Atividades
8 horas	Atividades diversificadas que compreendam os eixos estruturantes: interações e brincadeiras (*).

Legenda:

(*) As atividades de rotina serão orientadas em Circular E/SUBE.

PRÉ-ESCOLA - HORÁRIO PARCIAL (4h30min)

Horário	Atividades
4 horas	Atividades diversificadas que compreendam os eixos estruturantes: interações e brincadeiras (**).
02 tempos semanais (*)	Educação Física
02 tempos semanais (***)	Literaturas na Infância

Legenda:

(*) Os 02 tempos de Educação Física integram as atividades de atendimento ao aluno;

(**) As atividades de rotina serão orientadas em Circular E/SUBE;

(***) Os 02 tempos de Literaturas na Infância integram as atividades de atendimento ao aluno, podendo ser

ministradas por professor regente independente de cargo e/ou disciplina.

PRÉ-ESCOLA - HORÁRIO TURNO ÚNICO (7h / 8h)

Horário	Atividades
7 ou 8 horas	Atividades diversificadas que compreendam os eixos estruturantes interações e brincadeiras (**).
02 tempos semanais (*)	Educação Física
02 tempos semanais (***)	Literaturas na Infância

Legenda:

(*) Os 02 tempos de Educação Física integram as atividades de atendimento ao aluno;

(**) As atividades de rotina serão orientadas em Circular E/SUBE;

(***) Os 02 tempos de Literaturas na Infância integram as atividades de atendimento ao aluno, podendo ser

ministradas por professor regente independente de cargo e/ou disciplina;.

PRÉ-ESCOLA - BILÍNGUES - TURNO ÚNICO (7h/8h)

Horário	Atividades
7 ou 8 horas	Atividades diversificadas que compreendam os eixos estruturantes interações e brincadeiras (**).

15 tempos semanais (*)	Língua adicional: Inglês, Espanhol, Francês ou Alemão.
02 tempos semanais (***)	Educação Física
02 tempos semanais (****)	Literaturas na Infância

Legenda:

(*) Distribuídos em 03 tempos diários (consecutivos);

(**) As atividades de rotina serão orientadas em Circular E/SUBE;

(***) Os 02 tempos de Educação Física integram as atividades de atendimento ao aluno;

(****) Os 02 tempos de Literaturas na Infância integram as atividades de atendimento ao aluno, podendo ser ministradas por professor regente independente de cargo e/ou disciplina.

ANEXO II da Resolução SME n.º 246, de 02 de fevereiro de 2021.**MATRIZ CURRICULAR DE ENSINO FUNDAMENTAL****ENSINO FUNDAMENTAL I - HORÁRIO PARCIAL (4h e 30min)**

Componentes Curriculares / Ano	1º	2º	3º	4º	5º	6º ano Carioca
Língua Portuguesa	15	15	15	15	15	15
Matemática						
Ciências						
Geografia						
História						
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas 1 ou Música)	1	1	1	1	1	2
Educação Física	2	2	2	2	2	2
Língua Estrangeira: Inglês	2	2	2	2	2	2
Estudo Dirigido	2	2	2	2	2	2
Eletiva 1	1	1	1	1	1	1
Eletiva 2	1	1	1	1	1	1
Eletiva 3	1	1	1	1	1	-
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	25	25	25	25	25	25

ENSINO FUNDAMENTAL I - TURNO ÚNICO (7h)

Componentes Curriculares / Ano	1º	2º	3º	4º	5º	6º Carioca
Língua Portuguesa	26	26	26	26	26	26
Matemática						
Ciências						
Geografia						
História						
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas 2 ou Música)	2	2	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3	3	3
Língua Estrangeira: Inglês	2	2	2	2	2	2
Ensino Religioso	-	-	-	1	1	-
Estudo Dirigido	2	2	2	1	1	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35	35	35

ENSINO FUNDAMENTAL I - TURNO ÚNICO (7h)**Bilingue: Língua Portuguesa e Língua Inglesa**

Componentes Curriculares / Ano	1º	2º	3º	4º	5º	6º Carioca
Língua Portuguesa	22	22	22	22	22	21
Matemática						
Ciências						
Geografia						
História						
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas 1 ou Música)	1	1	1	1	1	2
Educação Física	2	2	2	2	2	2
Língua Estrangeira: Língua Inglesa	8	8	8	8	8	8
Eletiva	2	2	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35	35	35

ENSINO FUNDAMENTAL I - TURNO ÚNICO (7h)**Bilingue: Língua Portuguesa e Língua Espanhola**

Componentes Curriculares / Ano	1º	2º	3º	4º	5º	6º Carioca
Língua Portuguesa	22	22	22	22	22	21
Matemática						
Ciências						
Geografia						
História						
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas 1 ou Música)		1	1	1	1	2
Educação Física	2	2	2	2	2	2
Língua Estrangeira - Inglês	2	2	2	2	2	2
Língua Adicional: Língua Espanhola	7	7	7	7	7	7
Eletiva	1	1	1	1	1	1
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35	35	35

ENSINO FUNDAMENTAL I - TURNO ÚNICO (7h)**Bilingue: Língua Portuguesa e Língua Alemã; Língua Portuguesa e Língua Francesa**

Componentes Curriculares / Ano	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Língua Portuguesa	22	22	22	22	22	22
Matemática						
Ciências						
Geografia						
História						
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou 1 Música)		1	1	1	1	2
Educação Física	2	2	2	2	2	2
Língua Estrangeira - Inglês	2	2	2	2	2	2
Língua Adicional: Língua Alemã	5	5	5	5	5	5
Eletiva	1	1	1	1	1	1
Estudo Dirigido	2	2	2	2	2	1
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35	35	35

ENSINO FUNDAMENTAL I - TURNO ÚNICO (7h)**ESCOLA MUNICIPAL OLÍMPICA CARIOCA - EMOOC**

Componentes Curriculares / Ano	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Língua Portuguesa	21	21	21	21	21
Matemática					
Ciências					
Geografia					
História					
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou 2 Música)		2	2	2	2
Língua Estrangeira: Inglês	2	2	2	2	2
Educação Física (Curricular)	2	2	2	2	2
Habilidades e Movimento (HM) *	6	6	6	6	6
Eletiva	1	1	1	1	1
Estudo Dirigido	1	1	1	1	1
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35	35

ENSINO FUNDAMENTAL II**ENSINO FUNDAMENTAL II - HORÁRIO PARCIAL (4h30min)**

Componentes Curriculares / Ano	6º	7º	8º	9º
Língua Portuguesa	5	5	5	5
Matemática	5	5	5	5
Ciências	2	2	3	3
Geografia	2	2	2	2
História	2	2	2	2
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	1	1
Educação Física (Curricular)	2	2	2	2
Língua Estrangeira: Inglês	2	2	2	2
Eletiva 1	1	1	1	1
Eletiva 2	1	1	1	1
Eletiva 3	1	1	1	1

TOTAL SEMANAL DE TEMPOS

25

25

25

25

ENSINO FUNDAMENTAL II - HORÁRIO PARCIAL (4h30min)	
PROJETOS DE CORREÇÃO DE FLUXO	
Componentes Curriculares / Ano	Carioca II
Língua Portuguesa	20
Matemática	
Ciências	
Geografia	
História	
Estudo Dirigido	
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	
Educação Física	2
Língua Estrangeira (Espanhol, Francês, Inglês)	2
Projeto de vida	1
Total de tempos semanais	25

ENSINO FUNDAMENTAL II - TURNO ÚNICO (7h)				
Componentes Curriculares / Ano	6º	7º	8º	9º
Língua Portuguesa	6	6	6	6
Matemática	6	6	6	6
Ciências	4	4	4	4
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3
Língua Estrangeira	2	2	2	2
Estudo Dirigido	2	2	2	2
Eletivas	2	2	2	2
Projeto de Vida	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35

ENSINO FUNDAMENTAL II - TURNO ÚNICO (7h)				
Bilingue: Língua Portuguesa e Língua Espanhola				
Bilingue: Língua Portuguesa e Língua Alemã				
Componentes Curriculares / Ano	6º	7º	8º	9º
Língua Portuguesa	6	6	6	6
Matemática	6	6	6	6
Ciências	4	4	4	4
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3
Língua Estrangeira: Inglês	2	2	2	2
Língua Adicional - Língua Espanhola ou Língua Alemã	2	2	2	2
Estudo Dirigido	1	1	1	1
Eletivas	2	2	2	2
Projeto de Vida	1	1	1	1
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35

ENSINO FUNDAMENTAL II - TURNO ÚNICO (8h)				
ESCOLA MUNICIPAL OLÍMPICA CARIOCA - EMOC				
Componentes Curriculares / Ano	6º	7º	8º	9º
Língua Portuguesa	6	6	6	6
Matemática	6	6	6	6
Ciências	4	4	4	4
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física (Curricular)	2	2	2	2
Língua Estrangeira: Inglês	2	2	2	2
Estudo Dirigido	2	2	2	2
Eletivas	1	1	1	1
Projeto de Vida	1	1	1	1
Treinamento (Modalidades Esportivas)	8	8	8	8

TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	40	40	40	40
-------------------------	----	----	----	----

ENSINO FUNDAMENTAL II - TURNO ÚNICO (8h)				
ESCOLA CÍVICO-MILITAR				
Componentes Curriculares / Ano	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Língua Portuguesa	6	6	6	6
Matemática	6	6	6	6
Ciências	4	4	4	4
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Língua Estrangeira: Inglês	2	2	2	2
Educação Física (Curricular)	2	2	2	2
Projetos Esportivos	2	2	2	2
Estudo Dirigido	2	2	2	2
Iniciação Científica	2	2	2	2
Robótica e Linguagem de Programação	2	2	2	2
Projeto de Vida	2	2	2	2
Eletivas	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	40	40	40	40

ENSINO FUNDAMENTAL II - TURNO ÚNICO (7h)			
GINÁSIO EXPERIMENTAL DE NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS - GENTE			
Componentes Curriculares / Ano	7º	8º	9º
Mentoria***	12	12	12
Laboratórios de Aprendizagem***	10	10	10
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2
Educação Física	3	3	3
Língua Estrangeira: Inglês	2	2	2
Estudo Dirigido	2	2	2
Eletivas	2	2	2
Projeto de Vida	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35

***Contempla os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História.

Legenda:

Projetos Esportivos - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por parceiros habilitados.

Iniciação Científica - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por regentes, independente de cargo e/ou disciplina.

Robótica e Linguagem de Programação - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por regentes, independente de cargo e/ou disciplina.

Eletiva - Estratégia pedagógica que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de novas habilidades, criando ambientes que despertem nos estudantes a curiosidade e promovam a autonomia. A disciplina temática, proposta pelos professores ou pelos estudantes, deve articular-se com as demais disciplinas, promovendo o enriquecimento do currículo da escola e ampliando o repertório cultural dos envolvidos.

Estudo Dirigido - É uma estratégia pedagógica fundamentada no princípio da orientação para o estudo. O professor atua como mediador/facilitador da aprendizagem, orientando estudantes a construir um plano de estudos a partir de Guias de Aprendizagem e dos resultados das Atividades Diagnósticas. Essa disciplina tem como objetivo principal o desenvolvimento pessoal do educando, levando-o a aprender - de forma autônoma - diferentes maneiras de se organizar e planejar seus espaços e tempos de estudo.

Projeto de Vida - Disciplina que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento das habilidades pessoais e relacionais e da autonomia dos estudantes, buscando prepará-los para um mundo em constante mudança.

Programa Bilingue - Eletiva - Estratégia pedagógica que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de novas habilidades, criando ambientes que despertem nos estudantes a curiosidade e promovam a autonomia. A disciplina temática, proposta pelos professores ou pelos estudantes, deve articular-se com as demais disciplinas, promovendo o enriquecimento do currículo da escola e ampliando o repertório cultural dos envolvidos, sendo a língua estrangeira/adicional a língua de instrução.

Programa Bilingue - Projeto de Vida - Disciplina que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento das habilidades pessoais e relacionais e da autonomia dos estudantes, buscando prepará-los para um mundo em constante mudança, sendo a língua estrangeira/adicional a língua de instrução.

MATRIZ CURRICULAR - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Ensino presencial (4h) - PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PEJA)					
PEJA I (1.602h) *					
Componentes curriculares: 1 - Língua Portuguesa; 2 - Matemática; 3 - História e Geografia; 4 - Ciências; 5 - Educação Física.					
Avaliação (AV)					
Bloco I (801h)			Bloco II (801h)		
AV1	AV2	AV3	AV1	AV2	AV3
267h	267h	267h	267h	267h	267h

* Resolução CNE/CEB Nº 3, de 15 de junho de 2010.

Ensino presencial (4h) - PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PEJA)					
PEJA II (1.602h) *					
Componentes curriculares: 1 - Língua Portuguesa; 2 - Matemática; 3 - História e Geografia; 4 - Ciências; 5 - Linguagens Artísticas (Somente para o Bloco I); 6 - Língua Estrangeira (Somente para o Bloco II); 7 - Educação Física.					
Unidade de Progressão (UP)					
Bloco I (801h)			Bloco II (801h)		
UP1	UP2	UP3	UP1	UP2	UP3
267h	267h	267h	267h	267h	267h

* Resolução CNE/CEB Nº 3, de 15 de junho de 2010.

Ensino semipresencial (2h) - Escolas Exclusivas (CREJA/CEJA)					
EJA I (800h) *					
Componentes curriculares: 1 - Língua Portuguesa; 2 - Matemática; 3 - História e Geografia; 4 - Ciências; 5 - Educação Física.					
Avaliação (AV)					
Bloco I (400h)			Bloco II (400h)		
AV1	AV2	AV3	AV1	AV2	AV3
134h	133h	133h	134h	133h	133h

* Resolução CNE/CEB Nº 3, de 15 de junho de 2010.

Ensino semipresencial (2h) - Escolas Exclusivas (CREJA/CEJA)				
EJA II (1.602h)				
Componentes curriculares: 1 - Língua Portuguesa; 2 - Matemática; 3 - História e Geografia; 4 - Ciências; 5 - Linguagens Artísticas (Somente para o Bloco I); 6 - Língua Estrangeira				
Unidade de Progressão (UP)				
UP 1 (267h)	UP 2 (267h)	UP 3 (267h)	UP 1 (267h)	UP 2

Interatividade direta professor/aluno (sala de aula) 134h	Interatividade indireta (fora da sala de aula) 133h	Interatividade direta professor/aluno (sala de aula) 134h	Interatividade indireta (fora da sala de aula) 133h	Interatividade direta professor/aluno (sala de aula) 134h	Interatividade indireta (fora da sala de aula) 133h	Interatividade direta professor/aluno (sala de aula) 134h	Interatividade indireta (fora da sala de aula) 133h	Interatividade direta professor/aluno (sala de aula) 134h
---	---	---	---	---	---	---	---	---

* Resolução CNE/CEB Nº 3, de 15 de junho de 2010.

ANEXO III da Resolução SME n.º 246, de 02 de fevereiro de 2021.

EDUCAÇÃO ESPECIAL (EE)

CLASSES ESPECIAIS	
Componentes Curriculares / Ano	TEMPOS SEMANAIS
Língua Portuguesa	18
Matemática	
Ciências	
Geografia	
História	
Estudo Dirigido	2
Educação Física	3
Sala de Leitura	2
Total	25

Anexo 3: Decreto nº 49678 – Estrutura organizacional da SME: Gerência do Turno Único



Art. 4º O produto alterado, em decorrência das disposições dos artigos anteriores, está demonstrado no Anexo II.

Art. 5º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.
Rio de Janeiro, 25 de outubro de 2021; 457º ano da fundação da Cidade.
EDUARDO PAES
PEDRO PAULO CARVALHO TEIXEIRA
MAÍNA CELIDÔNIO DE CAMPOS

ANEXO I

PROGRAMA DE TRABALHO	E S F	F O N	C A N	T I D	G M	O L	D E	L V	LEGISLAÇÃO		ACRÉSCIMO	CANCELAMENTO
									LEI Nº 6.842/2020 ARTIGO INCISO	LEI Nº 20780 ARTIGO 112 INCISO		
2902.2657205302.262	F	100	4	5	60	66	76	8º			5.378.049,00	-
Total SMTR											5.378.049,00	-
9800.9999999999.999	F	100	9	9	99	99	70		III		-	5.378.049,00
Total RC											-	5.378.049,00
TOTAL FISCAL											5.378.049,00	-
TOTAL SEGURIDADE SOCIAL											-	-
TOTAL GERAL											5.378.049,00	5.378.049,00

Relação das Ações

2262 - APERFEIÇOAMENTO DO SISTEMA DE TRANSPORTES
9999 - RESERVA DE CONTINGENCIA

Relação das Fontes de Recursos

100 - ORDINARIOS NAO VINCULADOS

Relação das ND

450066 - CONCESSAO DE EMPRESTIMOS E FINANCIAMENTOS
999999 - RESERVA DE CONTINGENCIA

ANEXO II

PROGRAMA DE TRABALHO	PRODUTO	ACRÉSCIMO	CANCELAMENTO
2902.2657205302.262	4977	5.378.049,00	-

Relação das Ações

2262 - APERFEIÇOAMENTO DO SISTEMA DE TRANSPORTES
--

Relação dos Produtos

4977 - INTERVENCAO NO SISTEMA BRT REALIZADA

DECRETO RIO Nº 49676 DE 25 DE OUTUBRO DE 2021

Abre crédito suplementar ao Orçamento Fiscal da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, no valor de R\$ 1.635.000,00, em favor do Fundo de Mobilidade Urbana Sustentável - FMUS.

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições legais, de acordo com o que dispõe o artigo 8º da Lei nº 6.842, 29 de dezembro de 2020, tendo em vista o que consta no processo nº 0003/002.778/2021, considerando a adequação orçamentária no âmbito do Fundo de Mobilidade Urbana Sustentável - FMUS,

DECRETA:

Art. 1º Fica aberto crédito suplementar ao Orçamento Fiscal, no valor de R\$ 1.635.000,00 (Um milhão e seiscentos e trinta e cinco mil reais), em favor do Fundo de Mobilidade Urbana Sustentável - FMUS, para reforço da dotação constante do Anexo I.

Art. 2º O crédito suplementar de que trata o artigo anterior será compensado de acordo com o inciso III, do artigo 112 da Lei nº 207, de 19 de dezembro de 1980.

Art. 3º Em decorrência das disposições deste Decreto fica alterado, na forma do Anexo I, o Detalhamento da Despesa do Fundo de Mobilidade Urbana Sustentável - FMUS e da Reserva de Contingência, aprovado pelo Decreto nº 48530 de 17 de fevereiro de 2021.

Art. 4º O produto alterado, em decorrência das disposições dos artigos anteriores, está demonstrado no Anexo II.

Art. 5º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.
Rio de Janeiro, 25 de outubro de 2021; 457º ano da fundação da Cidade.
EDUARDO PAES
PEDRO PAULO CARVALHO TEIXEIRA
MAÍNA CELIDÔNIO DE CAMPOS

ANEXO I

PROGRAMA DE TRABALHO	E S F	F O N	C A N	T I D	G M	O L	D E	L V	LEGISLAÇÃO		ACRÉSCIMO	CANCELAMENTO
									LEI Nº 6.842/2020 ARTIGO INCISO	LEI Nº 20780 ARTIGO 112 INCISO		
2902.2657205302.262	F	100	4	5	60	66	76	8º			1.635.000,00	-
Total SMTR											1.635.000,00	-
9800.9999999999.999	F	100	9	9	99	99	70		III		-	1.635.000,00
Total RC											-	1.635.000,00
TOTAL FISCAL											1.635.000,00	-
TOTAL SEGURIDADE SOCIAL											-	-
TOTAL GERAL											1.635.000,00	1.635.000,00

Relação das Ações

2262 - APERFEIÇOAMENTO DO SISTEMA DE TRANSPORTES
9999 - RESERVA DE CONTINGENCIA

Relação das Fontes de Recursos

100 - ORDINARIOS NAO VINCULADOS

Relação das ND

450066 - CONCESSAO DE EMPRESTIMOS E FINANCIAMENTOS
999999 - RESERVA DE CONTINGENCIA

ANEXO II

PROGRAMA DE TRABALHO	PRODUTO	ACRÉSCIMO	CANCELAMENTO
2902.2657205302.262	4977	1.635.000,00	-

Relação das Ações

2262 - APERFEIÇOAMENTO DO SISTEMA DE TRANSPORTES
--

Relação dos Produtos

4977 - INTERVENCAO NO SISTEMA BRT REALIZADA

DECRETO RIO Nº 49677 DE 25 DE OUTUBRO DE 2021

Abre crédito suplementar ao Orçamento Fiscal da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, no valor de R\$ 22.832,49, em favor da Secretaria Municipal de Infraestrutura.

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições legais, de acordo com o que dispõe o artigo 9º da Lei nº 6.842, 29 de dezembro de 2020, tendo em vista o que consta no processo nº 0006/001.093/2021, considerando a adequação orçamentária no âmbito da Secretaria Municipal de Infraestrutura,

DECRETA:

Art. 1º Fica aberto crédito suplementar ao Orçamento Fiscal, no valor de R\$ 22.832,49 (Vinte e dois mil, oitocentos e trinta e dois reais e quatro centavos), em favor da Secretaria Municipal de Infraestrutura, para reforço da dotação constante do Anexo.

Art. 2º O crédito suplementar de que trata o artigo anterior será compensado de acordo com o inciso III, do artigo 112 da Lei nº 207, de 19 de dezembro de 1980.

Art. 3º Em decorrência das disposições deste Decreto fica alterado, na forma do Anexo, o Detalhamento da Despesa da Secretaria Municipal de Infraestrutura, aprovado pelo Decreto nº 48530 de 17 de fevereiro de 2021.

Art. 4º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.
Rio de Janeiro, 25 de outubro de 2021; 457º ano da fundação da Cidade.

EDUARDO PAES
PEDRO PAULO CARVALHO TEIXEIRA
JORGE LUIZ DE SOUZAARRAES

ANEXO

PROGRAMA DE TRABALHO	E S F	F O N	C A N	T I D	G M	O L	D E	L V	LEGISLAÇÃO		ACRÉSCIMO	CANCELAMENTO
									LEI Nº 6.842/2020 ARTIGO INCISO	LEI Nº 20780 ARTIGO 112 INCISO		
1501.15450203842.524	F	100	3	1	90	11	58	9º/1			-	22.832,49
Total FISCAL											22.832,49	-
Total SEGURIDADE SOCIAL											-	-
Total GERAL											22.832,49	22.832,49

Relação das Ações

2924 - PROVISAO DE GASTOS COM PESSOAL - TERRITORIO DESCENTRALIZADO, INCLUSIVO E CONECTADO

Relação das Fontes de Recursos

100 - ORDINARIOS NAO VINCULADOS

Relação das ND

319011 - VENCIMENTOS E VANTAGENS FIXAS - PESSOAL CIVIL
319096 - RESSARCIMENTO DE DESPESAS DE PESSOAL REQUISITADO

DECRETO RIO Nº 49678 DE 25 DE OUTUBRO DE 2021

Dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação - SME.

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições legais, e

Considerando o constante no processo administrativo nº 07/005.037/2021,

DECRETA:

Art. 1º Ficam criadas, na estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação - SME, as Unidades Administrativas relacionadas a seguir, conforme consta do Anexo I que acompanha o presente Ato.

- I - Gerência de Formação e Desenvolvimento - E/SUBEX/CDP/GFD, código 52031;
- II - Gerência de Projetos Pedagógicos Extracurriculares- E/SUB/CE/IEC/GPPE,código 52030.

Art. 2º A Unidade Administrativa de código 51630 passa a denominar-se Gerência de Turno Único - E/SUBE/CEIEC/GTU, ficando consolidada sua estrutura organizacional e competências, conforme constam do Anexo II que acompanha o presente Ato.

Art.3º Fica alterada a codificação institucional dos seguintes cargos:

Excluídos:		Incluídos:	
Cargo	U.A.	Cargo	U.A.
83380	1600	86534	1600
70196	10768	86530	10767
70197	10768	86529	10768
83432	10780	86527	12010
46404	12010	86528	51666
83388	51630	86531	52030
83395	51632	86532	52030
83513	51660	86533	52031
83510	51661		
83520	51666		
83542	51670		

Art.4º Os ocupantes dos cargos comissionados, extintos neste Ato, ficam automaticamente exonerados ou dispensados.

Art.5º As alterações organizacionais realizadas no presente Ato serão disponibilizadas para visualização pública através do endereço eletrônico <http://sici.rio.rj.gov.br>, após sua homologação.

Art. 6º O presente Ato produz efeitos administrativos a contar de 20 de setembro de 2021.

Art.7º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.
Rio de Janeiro, 25 de outubro de 2021; 457º ano da fundação da Cidade.
EDUARDO PAES

ANEXO I ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

052031 E/SUBEX/CDP/GFD Gerência de Formação e Desenvolvimento

086533 Gerente II DAS07

052030 E/SUBE/CEIEC/GPPE Gerência de Projetos Pedagógicos Extracurriculares

086532 Gerente II DAS07

086531 Assistente I DAS06

COMPETÊNCIAS

052031 E/SUBEX/CDP/GFD Gerência de Formação e Desenvolvimento

- Gerenciar e monitorar as ações de formação e desenvolvimento das lideranças e servidores da Secretaria;
- planejar, implantar, acompanhar, controlar e avaliar as ações de formação das Lideranças, formação gerencial e técnico-administrativas no âmbito da Secretaria;
- mapear as necessidades de treinamento e desenvolvimento das lideranças e servidores;
- replanejar a oferta de formação de acordo com as avaliações das ações realizadas;
- gerenciar e manter banco de colaboradores e parceiros em ações de formação e desenvolvimento.

052030 E/SUBE/CEIEC/GPPE Gerência de Projetos Pedagógicos Extracurriculares

- Gerenciar e acompanhar os projetos e pesquisas no âmbito das Unidades Escolares da Rede;
- estabelecer parcerias com entidades públicas e privadas, com vistas ao desenvolvimento de projetos que visem ao aprimoramento das práticas e metodologias educacionais nas Unidades Escolares da Rede;
- fomentar as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), ambos em consonância e articulados por meio dos projetos de extensão curricular;
- promover:
 - atividades relacionadas às linguagens da arte, esporte, meio ambiente, iniciação científica, prevenção e promoção de saúde, além da reflexão sobre temas do cotidiano;
 - atividades educacionais de enriquecimento curricular, no turno, pós-turno e contraturno, colaborando com estratégias de diminuição da evasão escolar;
 - acompanhar e monitorar a participação de alunos em atividades de extensão curricular.

ANEXO II ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

051630 E/SUBE/CEIEC/GTU Gerência de Turno Único

083390 Gerente II DAS07

083389 Assistente I DAS06

COMPETÊNCIAS

051630 E/SUBE/CEIEC/GTU Gerência de Turno Único

- Gerenciar e acompanhar o Programa das Escolas de Turno Único na proposta pedagógica e de gestão;
- definir metas e indicadores para o monitoramento das ações, a fim de subsidiar o planejamento e avaliação das ações pedagógicas direcionadas ao trabalho das escolas de Turno Único;
- fomentar o protagonismo infantil/juvenil nas escolas da Rede, acolhendo práticas e vivências que poderão promover o empoderamento de crianças e jovens;

- gerenciar e avaliar, em conjunto com a Escola de Formação Paulo Freire e MultiRio, ações de formação para os profissionais que atuam com o Turno Único;
- registrar e sistematizar as boas práticas e a proposta pedagógica do programa do Turno Único;
- produzir, atualizar e organizar em sistema de curadoria, materiais pedagógicos que contemplem as especificidades das escolas de Turno Único;
- fortalecer a abordagem curricular através da transversalidade das áreas de conhecimento;
- planejar e utilizar estratégias visando ao autocuidado individual e coletivo nas escolas de Turno Único.

(*) DECRETO RIO Nº 49679 DE 13 DE OUTUBRO DE 2021

Altera o Decreto Rio nº 48.501, de 04 de fevereiro de 2021.

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor,

DECRETA:

Art. 1º O Decreto Rio nº 48.501, de 04 de fevereiro de 2021, que delega competência para os fins que menciona, passa a vigorar com a seguinte redação:

.....

Art.1º.....

I -

II - ao Coordenador Técnico, símbolo DAS-10, código 073144, da Coordenadoria Técnica de Infraestrutura e Logística, do Centro de Operações e Resiliência, do Gabinete do Prefeito (U.O 4113), com validade a partir de 10/09/2021.

..... (NR)

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.
Rio de Janeiro, 25 de outubro de 2021; 457º ano da fundação da Cidade.
EDUARDO PAES

(*) Republicado por ter saído com incorreções no D.O. Rio de 14 de outubro de 2021.

DESPACHOS DO PREFEITO

DESPACHOS DO PREFEITO
EXPEDIENTE DE 25/10/2021

04/551.419/2021

Autorizo (nos termos de fls. 32).

23/001.004/2021

Autorizo.

GABINETE DO PREFEITO

Chefe de Gabinete: **Fernando dos Santos Dionísio**
Rua Afonso Cavalcanti, 455 - 13º andar

CENTRO DE OPERAÇÕES E RESILIÊNCIA
DESPACHO DO ASSESSOR I
DA COORDENADORIA TÉCNICA DE INFRAESTRUTURA E LOGÍSTICA DO GP/COR
EXPEDIENTE DE 25/10/2021

Processo nº 10/002.480/2021 - APROVO o Termo de Referência, encartado às fls. 341/379.

SECRETARIA DE GOVERNO E INTEGRIDADE PÚBLICA

Secretário: **Marcos Calero Faria Garcia**
Rua Afonso Cavalcanti, 455 - 13º andar - Tel.: 2076-3187

RESOLUÇÃO "P" Nº 1423 DE 25 DE OUTUBRO DE 2021
O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE GOVERNO E INTEGRIDADE PÚBLICA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor,

RESOLVE

Nomear **ANTONIO AUGUSTO GASPAR NETO**, matrícula 60/305.398-0, com validade a partir de 14 de setembro de 2021, para exercer o Cargo em Comissão de Coordenador Geral, símbolo DAS-10.B, código 083252, da Coordenadoria Geral de Administração, da Subsecretaria de Gestão, da Secretaria Municipal de Trabalho e Renda.

RESOLUÇÃO "P" Nº 1424 DE 25 DE OUTUBRO DE 2021

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE GOVERNO E INTEGRIDADE PÚBLICA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor,

RESOLVE

Designar **MÁRIO LUIS LARRUBIA**, matrícula 12/229.913-9, Merendeira, para exercer a Função Gratificada de Assistente II, símbolo DA1-06, código 085598, da XXXIII Administração Regional - Gerência Executiva Local LIX Bafan, da Coordenadoria Geral de Governo, da Secretaria Municipal de Governo e Integridade Pública.

Anexo 4: Resolução nº 297 de 2021

Protocolo: 747696
Data: 19/11/2021
Título: RES SME 297-21 MATRIZ curricular
Página(s): a

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ATO DO SECRETÁRIO

RESOLUÇÃO SME Nº297, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2021(*)

Dispõe sobre a Matriz Curricular das Unidades Escolares da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e

CONSIDERANDO a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com as alterações introduzidas pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conferindo aos sistemas de ensino competência para organização e elaboração da Matriz Curricular adequadas às características regionais e locais, desde que preservada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC);

CONSIDERANDO o que dispõe a Lei Federal nº 11.645, de março de 2008, que altera a Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena";

CONSIDERANDO o que dispõe o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais, de 2009;

CONSIDERANDO o contido na Deliberação E/CME nº 37, de 28 de janeiro de 2020, que aprova o Currículo Carioca da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do município do Rio de Janeiro;

CONSIDERANDO o contido na E/CME nº 48, de 11 de maio de 2021, que aprova a Priorização Curricular 2021 na Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro no contexto da pandemia;

CONSIDERANDO o contido na Deliberação E/CME nº 49, de 26 de outubro de 2021, que convalida as Orientações Curriculares da Educação de Jovens e Adultos - EJA para Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro;

CONSIDERANDO a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Carioca que definem as bases do trabalho pedagógico para toda a Rede Pública de Ensino do município do Rio de Janeiro;

CONSIDERANDO o inciso V, do artigo 67, da Lei Federal nº 9394/96 que destaca o período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho do professor;

CONSIDERANDO o disposto no § 4.º do Art. 2.º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que dispõe sobre a composição da jornada de trabalho do professor, definindo o limite máximo de dois terços da carga horária para o desempenho de atividades de interação com os educandos; e

CONSIDERANDO a Portaria Conjunta E/SUBEX - E/SUBE nº 02, de 04 de novembro de 2021, que dispõe sobre a organização do Quadro de Horários e as regras de alocação de professores e outros servidores nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.

RESOLVE:

CAPÍTULO I

DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Art. 1º À Rede Pública de Ensino do município do Rio de Janeiro compete o atendimento da Educação Básica nos seguintes níveis e modalidades:

I. Educação Infantil - EI;

II. Ensino Fundamental - EF;

III. Educação de Jovens Adultos - EJA; e

IV. Educação Especial - EE.

Art. 2º As Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do município do Rio de Janeiro organizar-se-ão, de acordo com sua finalidade específica, em:

I - Espaço de Desenvolvimento Infantil - EDI e Creche;

II - Unidade exclusiva de Ensino Fundamental I;

III - Unidade exclusiva de Ensino Fundamental II;

IV - Unidade exclusiva de Educação de Jovens e Adultos - EJA;

V - Unidade exclusiva de Educação Especial - EE;

VI - Unidades Vocacionadas, conforme Anexo V;

VII - Unidades que atendem múltiplas etapas e modalidades.

§ 1º As turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II poderão eventualmente compartilhar o mesmo espaço físico desde que seja comprovada a real necessidade pela Coordenadoria Regional de Educação - E/CRE e validada pelo Nível Central da Secretaria Municipal de Educação - SME.

§ 2º O atendimento da EJA poderá ser oferecido nas unidades citadas no inciso III e, excepcionalmente, nas citadas no inciso II.

§ 3º As Unidades Escolares citadas nos incisos I ao VII poderão funcionar em tempo parcial ou turno único.

§ 4º As Matrizes Curriculares que promovem o cumprimento do Currículo Carioca e norteiam a alocação de profissionais da educação dessas Unidades, constam dos Anexos I, II, III e IV desta Resolução.

CAPÍTULO II

DAS ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO

Seção I

Da Educação Infantil

Art. 3º São consideradas Espaço de Desenvolvimento Infantil as unidades que oferecem atendimento exclusivo de Educação Infantil nos segmentos Creche e/ou Pré-escola.

Art. 4º A Educação Infantil tem como público-alvo:

I. na Creche: crianças de 6 (seis) meses a 3 (três) anos e 11 (onze) meses;

II.na Pré-escola: crianças de 4 (quatro) anos a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses.

Art. 5º As turmas de Educação Infantil nos segmentos Creche e Pré-escola serão atendidas em turno único ou em horário parcial, de acordo com o planejamento anual realizado pelas Coordenadorias Regionais de Educação - E/CRE em conjunto com os diretores das Unidades Escolares e validado pelo Nível Central da SME.

Seção II

Do Ensino Fundamental

I. ENSINO FUNDAMENTAL I

Art. 6º Ensino Fundamental I é a denominação utilizada para o atendimento aos primeiros cinco anos (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do município do Rio de Janeiro.

Art. 7º As turmas do Ensino Fundamental I serão atendidas em turno único ou em horário parcial, de acordo com o planejamento anual realizado pelas Coordenadorias Regionais de Educação - E/CRE em conjunto com os diretores das Unidades Escolares e validado pelo Nível Central da SME.

II. ENSINO FUNDAMENTAL II

Art. 8º Ensino Fundamental II é a denominação utilizada para o atendimento aos quatro últimos anos (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do município do Rio de Janeiro.

Art. 9º As turmas do Ensino Fundamental II serão atendidas em turno único ou em horário parcial, de acordo com o planejamento anual realizado pelas Coordenadorias Regionais de Educação - E/CRE em conjunto com os diretores das Unidades Escolares e validado pelo Nível Central da SME.

§ 1º O 6º ano do Ensino Fundamental terá sua Matriz Curricular de acordo com o modelo pedagógico da Unidade Escolar em que está inserido: 6º ano Carioca nas Unidades de Ensino Fundamental I e 6º ano regular nas Unidades de Ensino Fundamental II.

§ 2º Os alunos do 6º ano com baixo nível de letramento poderão ser reagrupados em turmas de Recomposição de Aprendizagem (Travessia) do Ensino Fundamental; excepcionalmente, alunos do 7º ano com perfil para este projeto poderão ser matriculados mediante autorização da Gerência de Educação da Coordenadoria Regional de Educação - E/CRE/GED.

§ 3º Os alunos do 6º e 7º anos com defasagem idade-ano poderão ser reagrupados em turmas de Correção de Fluxo Escolar (Carioca I) do Ensino Fundamental II.

§ 4º Os alunos do 8º com defasagem idade-ano e do 9º ano com defasagem idade-ano ou que necessitem de recomposição da aprendizagem poderão ser reagrupados em turmas de Correção de Fluxo Escolar (Carioca II) do Ensino Fundamental II.

Seção III

Do Ensino Fundamental

Art. 10 As Unidades Vocacionadas da Rede Pública Municipal de Ensino organizar-se-ão de acordo com a sua finalidade específica, conforme Anexo V:

- I- Escola do Programa Bilíngue;
- II- Primário Educacional Olímpico - PEO;
- III- Ginásio Educacional Olímpico - GEO;
- IV- Ginásio Educacional Carioca - GEC;
- V- Ginásio Educacional de Arte - GEA;
- VI- Ginásio Educacional de Música - GEM;
- VII- Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais - GENTE;
- VIII- Ginásio Experimental de Tecnologia - GET;
- IX- Escola Cívico-Militar - ECIM.

Parágrafo Único. A carga horária semanal das turmas das Unidades Vocacionadas será distribuída de acordo com as respectivas Matrizes Curriculares estabelecidas nos Anexos I e II.

Seção IV

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 11 A Educação de Jovens e Adultos - EJA atende a alunos a partir de 15 (quinze) anos completos, interessados nessa modalidade de ensino, considerando-se os conhecimentos já adquiridos.

§ 1º Os alunos matriculados no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, os novos alunos e os transferidos de outras redes, com 15 e 16 anos, somente poderão ser matriculados na modalidade EJA, mediante autorização dos responsáveis, conforme modelo constante do Anexo VI, e validação da Coordenadoria Regional de Educação - E/CRE.

§ 2º Os novos alunos que forem matriculados no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e os transferidos de outras redes, com idade igual ou superior a 17 (dezesete) anos, deverão, obrigatoriamente, ser matriculados na modalidade EJA.

§ 3º Os alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento serão avaliados pela Gerência de Educação da Coordenadoria Regional de Educação - E/CRE/GED, em ação conjunta com o Instituto Municipal Helena Antipoff - E/SUBE/IHA, e deverão apresentar a sua manifestação expressa ou de seu responsável legal para o procedimento de matrícula na EJA, considerando o caráter acelerativo de aprendizagem da modalidade, observando-se o descrito nos § 1º e § 2º.

§ 4º Por se tratar de ingresso na modalidade EJA, a matrícula de todo aluno será adequada com base em avaliação realizada pela Unidade Escolar. Caso o aluno possua Histórico Escolar anterior, é recomendado que seja considerado nesta avaliação, assegurando o direito ao aproveitamento de estudos anteriores.

Art. 12 As turmas da EJA funcionarão em horário parcial de acordo com o planejamento realizado pelas E/CRE em conjunto com os diretores das Unidades Escolares e validado pelo Nível Central da SME.

Art. 13 Nas unidades exclusivas de EJA (CREJA - Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos e CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos), a EJA terá abordagem de ensino semipresencial e de educação à distância. Tais Unidades funcionarão em 6 (seis) turnos de 2 (duas) horas cada, sendo 2 (dois) turnos no horário da manhã, 2 (dois) turnos no horário da tarde e 2 (dois) turnos no horário da noite.

Seção V

Da Educação Especial

Art. 14 A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, atende a crianças, adolescentes, jovens e adultos público-alvo da Educação Especial, nas turmas do ensino regular, com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

§ 1º Entende-se por Atendimento Educacional Especializado (AEE) o atendimento das Salas de Recursos Multifuncionais.

§ 2º Os alunos público-alvo da Educação Especial também poderão ser atendidos em Classes Especiais e Escolas Especiais.

§ 3º A inserção dos alunos, em quaisquer das formas de atendimento, necessitará de avaliação técnica conjunta das equipes da Gerência de Educação da Coordenadoria Regional de Educação - E/CRE/GED e Instituto Municipal Helena Antipoff - E/SUBE/IHA, considerando para enturmação a faixa etária e a proximidade residencial. A avaliação deverá assegurar os encaminhamentos quanto às redes de apoio.

Art. 15 Os alunos da Rede Pública Municipal de Ensino internados em Hospital conveniado com a SME receberão Atendimento Pedagógico Hospitalar enquanto lá permanecerem, mantendo seu vínculo com a Unidade Escolar em que estão matriculados, em conformidade com o disposto na Lei Federal nº 13.716, de 24 de setembro de 2018.

Art. 16 Os alunos da Rede Pública Municipal de Ensino, quando impossibilitados de comparecer por longo período às aulas pelos motivos previstos no Decreto nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, na

Lei Federal nº 6.202, de 17 de abril de 1975, e na Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001 e na Lei Municipal nº 6.432, de 20 de dezembro de 2018, poderão receber Atendimento Pedagógico Domiciliar após avaliação da Gerência de Educação da Coordenadoria Regional de Educação E/CRE/GED e do Instituto Municipal Helena Antipoff - E/SUBE/IHA.

Parágrafo único. Para a solicitação desse atendimento, o responsável deverá apresentar laudo médico emitido por unidade de saúde governamental ou particular, com a descrição da situação do aluno e a previsão do período de afastamento.

Art. 17 As Escolas Especiais e as Classes Especiais funcionarão em horário parcial, acompanhando a jornada escolar prevista para o nível ou modalidade de ensino a que atendem.

CAPÍTULO III

DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COMPLEMENTARES

Art. 18 O Quadro de Horários das Unidades Escolares deverá ser organizado considerando períodos reservados às Atividades Pedagógicas Complementares dos professores, sem interação com o educando, destinados à realização de atividades de planejamento, preenchimento dos documentos institucionais, acompanhamento e monitoramento do processo ensino-aprendizagem, reuniões pedagógicas e formação continuada.

§ 1º Para os fins previstos neste Artigo, considerar-se-á a carga horária do professor e a carga horária destinada aos componentes curriculares, apresentada nas matrizes curriculares (Anexos I ao IV), de acordo com o perfil de atendimento da(s) turma(s).

§ 2º Com o objetivo de possibilitar horário de trabalho pedagógico coletivo, de acordo com a etapa de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II) e modalidade (Educação Especial e EJA), os tempos de aula da parte diversificada e dos componentes curriculares poderão ser organizados em blocos, conforme determina o art. 4º da Portaria Conjunta E/SUBEX E/SUBE nº 02, de 04 de novembro de 2021.

§ 3º A organização do Quadro de Horário deverá permitir, que professores que atuam com o mesmo tipo de turma (Educação Infantil), ano de escolaridade (Fundamental I), componente curricular (Fundamental II) ou modalidade (Educação Especial e EJA) tenham, sempre que possível, o seu horário de Atividade Pedagógica Complementar, no mesmo dia da semana, possibilitando a troca de experiência entre os pares.

§ 4º O Coordenador Pedagógico, o Professor Articulador e o Professor Orientador construirão o Plano de Ação para o desenvolvimento das Atividades Pedagógicas Complementares em sua Unidade Escolar, em parceria com a Gerência de Educação da E/CRE e a Escola de Formação Paulo Freire.

Art. 19 Os professores (PII ou PEF - AI) que atuam em turmas de 1º e 2º anos deverão ter, pelo menos, 5 (cinco) tempos de aula das suas Atividades Pedagógicas Complementares às: 3ª feiras, 4ª feiras ou 5ª feiras, conforme a organização da Unidade Escolar, garantindo que todos os professores

do mesmo turno, estejam no mesmo dia da semana.

Art. 20 Os professores que atuam nas turmas do 6º ano Carioca e do Carioca I, terão, necessariamente, 5 (cinco) tempos de aula das suas Atividades Pedagógicas Complementares, às 4ª feiras.

Art. 21 Os professores que atuam nas turmas do Travessia e do Carioca II terão, necessariamente, 5 (cinco) tempos de aula das suas Atividades Pedagógicas Complementares, às 5ª feiras.

Art. 22 Os professores que atuam na Educação Especial terão, necessariamente, 5 (cinco) tempos de aula das suas Atividades Pedagógicas Complementares, às 4ª feiras.

Art. 23 Os professores que atuam no PEJA terão suas Atividades Pedagógicas Complementares, às 6ª feiras, exceto os professores de Arte, Educação Física e Língua Estrangeira que terão o seu horário, às 5ª feiras.

CAPÍTULO IV

DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Art. 24 As Matrizes Curriculares constantes dos Anexos I ao IV servirão de base de cálculo de lotação dos professores para fins de aferição da sua jornada de trabalho e para fins de garantia da carga horária letiva mínima prevista na legislação vigente, a constar no histórico escolar do aluno.

Art. 25 Os componentes curriculares Literaturas na Infância, Roda de Leitura e Círculo de Leitura poderão ser ministrados pelo professor de Sala de Leitura das Unidades Escolares.

Art. 26 A jornada escolar dos alunos matriculados nas Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino obedecerá à seguinte carga horária diária:

I. turno único: 7 (sete) horas de trabalho escolar, das 7h30 às 14h30 ou das 8h às 15h; ou 8 (oito) horas de trabalho escolar, das 7h30 às 15h30 ou das 8h às 16h;

II. horário parcial: manhã, das 7h30h às 12h, tarde, das 13h às 17h30, e noite, quando houver, das 18h às 22h.

Parágrafo único. As turmas da modalidade Pré-escola que estiverem alocadas em escolas do Ensino Fundamental com funcionamento em turno único seguirão o horário da unidade escolar, ou seja, terão funcionamento em turno único de 7 horas.

Art. 27 Os casos omissos decorrentes desta Resolução serão resolvidos pelo E/GAB.

Art. 28 A presente Resolução entra em vigor em 1º de janeiro de 2022, revogando a partir desta data a Resolução SME nº 246, de 02 de fevereiro de 2021.

(*) Omitida no DO Rio de 18/11/2021.

Rio de Janeiro, 17 de novembro de 2021.

ANEXOS**ANEXO I DA RESOLUÇÃO SME Nº297, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2021****MATRIZ CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CRECHE (Berçário e Maternal I e Maternal II) - HORÁRIO PARCIAL (4h30min)	
Horário	Atividades
4 horas	Atividades diversificadas que compreendam os eixos estruturantes interações e brincadeiras (*).

Legenda:

(*). As atividades de rotina serão orientadas em Circular E/SUBE.

CRECHE (Berçário e Maternal I e Maternal II) - HORÁRIO TURNO ÚNICO (7/8h)	
Horário	Atividades
7 ou 8 horas	Atividades diversificadas que compreendam os eixos estruturantes: interações e brincadeiras (*).

Legenda:

(*). As atividades de rotina serão orientadas em Circular E/SUBE.

PRÉ-ESCOLA - HORÁRIO PARCIAL (4h30min)	
Horário	Atividades

Horário	Atividades
4 horas	Atividades diversificadas que compreendam os eixos estruturantes: interações e brincadeiras (**).
02 tempos semanais (*)	Educação Física
02 tempos semanais (***)	Literaturas na Infância

Legenda:

(*) Os 02 tempos de Educação Física integram as atividades de atendimento ao aluno;

(**) As atividades de rotina serão orientadas em Circular E/SUBE;

(***) Os 02 tempos de Literaturas na Infância integram as atividades de atendimento ao aluno, podendo ser ministradas por professor regente independente de cargo e/ou disciplina.

PRÉ-ESCOLA - HORÁRIO TURNO ÚNICO (7h/8h)	
Horário	Atividades
7 ou 8 horas	Atividades diversificadas que compreendam os eixos estruturantes interações e brincadeiras (**).
02 tempos semanais (*)	Educação Física
02 tempos semanais (***)	Literaturas na Infância

Legenda:

(*) Os 02 tempos de Educação Física integram as atividades de atendimento ao aluno;

(**) As atividades de rotina serão orientadas em Circular E/SUBE;

(***) Os 02 tempos de Literaturas na Infância integram as atividades de atendimento ao aluno, podendo ser ministradas por professor regente independente de cargo e/ou disciplina.

PRÉ-ESCOLA - BILÍNGUES - TURNO ÚNICO (7h/8h)	
Horário	Atividades

7 ou 8 horas	Atividades diversificadas que compreendam os eixos estruturantes interações e brincadeiras (**).
15 tempos semanais (*)	Língua adicional: Inglês, Espanhol, Francês ou Alemão.
02 tempos semanais (***)	Educação Física
02 tempos semanais (****)	Literaturas na Infância

Legenda:

(*) Distribuídos em 03 tempos diários (consecutivos);

(**) As atividades de rotina serão orientadas em Circular E/SUBE;

(***) Os 02 tempos de Educação Física integram as atividades de atendimento ao aluno;

(****) Os 02 tempos de Literaturas na Infância integram as atividades de atendimento ao aluno, podendo ser ministradas por professor regente independente de cargo e/ou disciplina.

ANEXO II DA RESOLUÇÃO SME Nº297, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2021

MATRIZ CURRICULAR DE ENSINO FUNDAMENTAL

ENSINO FUNDAMENTAL I

ENSINO FUNDAMENTAL I - HORÁRIO PARCIAL (4h30min)*							
Componentes Curriculares / Ano	1º	2º	3º	4º	5º	6º ano Carioca	
Base Nacional Comum Curricular	Língua Portuguesa	15	15	15	15	15	15
Matemática							
Ciências							
Geografia							
História							

Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	1	1	1	1	1	2									
Educação Física	2	2	2	2	2	2									
Língua Estrangeira: Inglês	2	2	2	2	2	2									
Parte Diversificada	Estudo Orientado					1	1	1	1	1	1				
Roda de Leitura	2	2	2	2	2	2									
Eletiva 1	1	1	1	1	1	1									
Eletiva 2	1	1	1	1	1	1									
TEMPOS	TOTAL SEMANAL DE					25	25	25	25	25	25				

*Caso as Eletivas sejam ministradas com reagrupamento de alunos ou por necessidade pedagógica, a Unidade Escolar poderá oferecer apenas uma Eletiva com 2 tempos semanais.

ENSINO FUNDAMENTAL I - TURNO ÚNICO (7h)*												
Componentes Curriculares / Ano		1°	2°	3°	4°	5°	6° ano Carioca					
Base Nacional Comum Curricular	Língua Portuguesa	20	20	20	20	20	20					
Matemática												
Ciências												
Geografia												
História												
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2	2	2						
Educação Física	3	3	3	3	3	3						
Ensino Religioso**	-	-	-	1	1	-						
Parte Diversificada	Língua Estrangeira: Inglês						2	2	2	2	2	2
Estudo Orientado	2	2	2	1	1	2						

Roda de Leitura	2	2	2	2	2	2													
Eletiva 1	1	1	1	1	1	1													
Eletiva 2	1	1	1	1	1	1													
Protagonismo (nas bilíngues será aula de Língua Adicional)	2	2	2	2	2	2													
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS							35	35	35	35	35	35							

*Caso as Eletivas sejam ministradas com reagrupamento de alunos ou por necessidade pedagógica, a Unidade Escolar poderá oferecer apenas uma Eletiva com 2 tempos semanais.

** Quando não houver professor de Ensino Religioso adotar a estratégia de atendimento em 2 (dois) tempos de aula no componente curricular Estudo Orientado.

Obs.1: No mínimo 6 tempos da Parte Diversificada no caso dos Primários Educacionais Olímpicos serão voltados para Habilidades e Movimento.

Obs. 2: Nas Escolas Bilíngues a parte diversificada (Estudo Orientado, Roda de Leitura, Eletiva 1, Eletiva 2 e Protagonismo) será ministrada pelos professores da língua adicional; nas Escolas Bilíngues de Alemão e Francês, as Eletivas e Estudo Orientado serão, preferencialmente, ministrados na língua-alvo (Alemão ou Francês), por professores de Língua Alemã ou Língua Francesa; conforme documento específico a ser elaborado pela Coordenadoria de Educação Integral e Extensão Curricular - E/SUBE/CEIEC.

ENSINO FUNDAMENTAL II

ENSINO FUNDAMENTAL II - HORÁRIO PARCIAL (4h30min)										
Componentes Curriculares / Ano		6º	7º	8º	9º					
Base Nacional Comum Curricular	Língua Portuguesa	5	5	5	5					
Matemática		5	5	5	5					
Ciências		3	3	3	3					
Geografia		2	2	2	2					
História		2	2	2	2					

Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2						
Educação Física (Curricular)	2	2	2	2						
Língua Estrangeira: Inglês	2	2	2	2						
Parte Diversificada	Eletiva 1					1	1	1	1	
Eletiva 2	1	1	1	1						
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS							25	25	25	25

*Caso as Eletivas sejam ministradas com reagrupamento de alunos ou por necessidade pedagógica, a Unidade Escolar poderá oferecer apenas uma Eletiva com 2 tempos semanais.

ENSINO FUNDAMENTAL II - HORÁRIO PARCIAL (4h30min)	
PROJETOS DE <u>RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM E CORREÇÃO DE FLUXO</u>	
Componentes Curriculares / Ano	Travessia, Carioca I e II
Língua Portuguesa	20
Matemática	
Ciências	
Geografia	
História	
Projeto de Vida*	
Educação Física	2
Língua Estrangeira (Espanhol, Francês, Inglês)	2
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	1
TOTAL DE TEMPOS SEMANAIS	25

* Parte Diversificada

ENSINO FUNDAMENTAL II - TURNO ÚNICO (7h)*										
		Componentes Curriculares / Ano				6°	7°	8°	9°	
Base Nacional Comum Curricular		Língua Portuguesa				5	5	5	5	
Matemática		5	5	5	5					
Ciências		3	3	3	3					
Geografia		3	3	3	3					
História		3	3	3	3					
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)		2	2	2	2					
Educação Física		3	3	3	3					
Língua Estrangeira		2	2	2	2					
Parte Diversificada		Tecnologia e Inovação				1	1	1	1	
Círculo de Leitura		1	1	1	1					
Projetos Integradores		2	2	2	2					
Estudo Orientado		1	1	1	1					
Eletiva 1		1	1	1	1					
Eletiva 2		1	1	1	1					
Projeto de Vida		2	2	2	2					
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS						35	35	35	35	

*Caso as Eletivas sejam ministradas com reagrupamento de alunos ou por necessidade pedagógica, a Unidade Escolar poderá oferecer apenas uma Eletiva com 2 tempos semanais.

Obs.1: Nas Escolas Bilíngues, o professor da língua adicional assumirá, no mínimo, 6 tempos da parte diversificada (Tecnologia e Inovação, Círculo de Leitura, Projetos Integradores, Estudo Orientado, Eletivas e Projeto de Vida), que será ministrada na língua-alvo, conforme documento específico a ser elaborado pela Coordenadoria de Educação Integral e Extensão Curricular -

E/SUBE/CEIEC.

Obs.2: Nas Escolas Vocacionadas de Arte e Música os tempos destinados a Projetos Integradores e Eletivas deverão ser orientados à vocação da Unidade.

ENSINO FUNDAMENTAL II - GEO*										
		Componentes Curriculares / Ano				6º	7º	8º	9º	
Base Nacional Comum Curricular		Língua Portuguesa				5	5	5	5	
Matemática		5	5	5	5					
Ciências		3	3	3	3					
Geografia		3	3	3	3					
História		3	3	3	3					
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)		2	2	2	2					
Educação Física		2	2	2	2					
Língua Estrangeira		2	2	2	2					
Parte Diversificada		Tecnologia e Inovação				1	1	1	1	
Círculo de Leitura		1	1	1	1					
Estudo Orientado		1	1	1	1					
Eletiva 1		1	1	1	1					
Eletiva 2		1	1	1	1					
Projeto de Vida		2	2	2	2					
Treinamento		3	3	3	3					
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS						40	40	40	40	

*Caso as Eletivas sejam ministradas com reagrupamento de alunos ou por necessidade pedagógica, a Unidade Escolar poderá oferecer apenas uma Eletiva com 2 tempos semanais.

ENSINO FUNDAMENTAL II - TURNO ÚNICO (7h)*			
GINÁSIO EXPERIMENTAL DE NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS - GENTE			
Componentes Curriculares / Ano	7º	8º	9º
Mentoria***	12	12	12
Laboratórios de Aprendizagem***	10	10	10
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2
Educação Física	3	3	3
Língua Estrangeira: Inglês	2	2	2
Projetos Integradores	2	2	2
Eletiva 1	1	1	1
Eletiva 2	1	1	1
Projeto de Vida	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35

*Caso as Eletivas sejam ministradas com reagrupamento de alunos ou por necessidade pedagógica, a Unidade Escolar poderá oferecer apenas uma Eletiva com 2 tempos semanais.

***Contempla os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História.

ENSINO FUNDAMENTAL II - TURNO ÚNICO (7h)*					
GINÁSIO EDUCACIONAL DE TECNOLOGIA - GET					
Componentes Curriculares / Ano	6º	7º	8º	9º	
Base Nacional Comum Curricular	Língua Portuguesa	5	5	5	5
Matemática	5	5	5	5	

Ciências	3	3	3	3							
Geografia	3	3	3	3							
História	3	3	3	3							
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2							
Educação Física	3	3	3	3							
Língua Estrangeira	2	2	2	2							
Parte Diversificada	Projetos Integradores				4	4	4	4			
Tecnologia e Inovação	1	1	1	1							
Estudo Orientado	1	1	1	1							
Eletiva 1	1	1	1	1							
Eletiva 2	1	1	1	1							
Projeto de Vida	2	2	2	2							
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS								35	35	35	35

*Caso as Eletivas sejam ministradas com reagrupamento de alunos ou por necessidade pedagógica, a Unidade Escolar poderá oferecer apenas uma Eletiva com 2 tempos semanais.

ENSINO FUNDAMENTAL II - CÍVICO MILITAR*												
					Componentes Curriculares / Ano				6°	7°	8°	9°
Base Nacional Comum Curricular					Língua Portuguesa				5	5	5	5
Matemática					5	5	5	5				
Ciências					3	3	3	3				
Geografia					3	3	3	3				
História					3	3	3	3				

Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2					
Educação Física	3	3	3	3					
Língua Estrangeira	2	2	2	2					
Parte Diversificada	Tecnologia e Inovação				1	1	1	1	
Círculo de Leitura	1	1	1	1					
Projetos Esportivos	2	2	2	2					
Iniciação Científica	2	2	2	2					
Robótica e Linguagem de Programação	2	2	2	2					
Estudo Orientado	2	2	2	2					
Eletiva 1	1	1	1	1					
Eletiva 2	1	1	1	1					
Projeto de Vida	2	2	2	2					
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS					40	40	40	40	

*Caso as Eletivas sejam ministradas com reagrupamento de alunos ou por necessidade pedagógica, a Unidade Escolar poderá oferecer apenas uma Eletiva com 2 tempos semanais.

Anexo 5: Projeto de Lei do Município do Rio de Janeiro que institui o Turno Único em todas as escolas da rede municipal.

27/07/2022 20:35

Projeto de Lei



Acompanhar Projeto



Final do Documento

PROJETO DE LEI Nº 738/2021

EMENTA:

ALTERA A REDAÇÃO DO ART. 1º DA LEI MUNICIPAL Nº 5.225, DE 2010, QUE DISPÕE SOBRE A IMPLANTAÇÃO DE TURNO ÚNICO NO ENSINO PÚBLICO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL

Autor(es): VEREADOR JORGE FELIPPE, VEREADOR CESAR MAIA, VEREADOR ULISSES MARINS, VEREADOR DR. CARLOS EDUARDO, VEREADORA VERA LINS, VEREADOR ROCAL, VEREADOR ÁTILA A. NUNES, VEREADOR TARCÍSIO MOTTA, VEREADOR LUCIANO MEDEIROS, VEREADOR MARCOS BRAZ, VEREADOR CHICO ALENCAR, VEREADOR JOÃO MENDES DE JESUS

A CÂMARA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

DECRETA:

Art. 1º Fica modificado o art. 1º da [Lei Municipal nº 5.225](#), de 5 de novembro de 2010, que passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 1º Fica estabelecido o turno único de sete horas em toda a rede de ensino público municipal, no prazo improrrogável até 2031.”

Art.2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Plenário Teotônio Villela, 28 de setembro de 2021.

Vereador JORGE FELIPPE

JUSTIFICATIVA

A lei municipal nº 5225/ 2010, que dispõe sobre a implantação de turno único no ensino público nas escolas da rede pública municipal é de grande importância para a educação do município. A lei foi revolucionária na cidade onde milhares de crianças tiveram a oportunidade do ensino integral com aulas de reforço, atividades esportivas e culturais, lazer e refeições. Através da lei, foram criadas as Escolas do Amanhã, que foi um grande salto na qualidade da educação no município do Rio. No entanto, o projeto original determinava que até 2020 todas as escolas do município deveriam ser inseridas no horário integral. Diante das dificuldades que o município enfrentou e enfrenta, tal medida ficou inviabilizada, e hoje, de acordo com dados da secretaria municipal de educação, a rede municipal de educação possui 641.305 alunos e 35,19% (225.675) estão inseridos no horário integral.

Acredito muito na educação como caminho para transformar a nossa sociedade. Só há expectativa de futuro quando a educação é a prioridade. Está provado que nos países onde houve opção pela educação integral, registrou-se um salto de qualidade do ensino, formando pessoas absolutamente qualificadas para o enfrentamento da vida e longe da criminalidade. Por isso, entendendo a importância da lei e a necessidade de se adequar ao momento que o município se encontra, entendo a necessidade de readequação da lei para que seja cumprida implantação do

27/07/2022 20:35

Projeto de Lei

turno único nas escolas municipais, e 100% dos alunos possam ser inseridos na educação integral.

Diante do exposto, conto com o apoio dos nobres colegas para a aprovação da matéria, considerando a importância do tema para a qualidade da educação pública do município do Rio de Janeiro.

Legislação Citada

LEI Nº 5.225, DE 5 DE NOVEMBRO DE 2010.

Dispõe sobre a implantação de turno único no ensino público nas escolas da rede pública municipal.

Autores: Vereador Jorge Felipe e outros.

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, faço saber que a Câmara Municipal decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica estabelecido o turno único de sete horas em toda a rede de ensino público municipal, no prazo de dez anos, a razão de dez por cento ao ano.

§ 1º O turno único alcançará a educação infantil e o ensino fundamental.

§ 2º Priorizar-se-á as escolas situadas nas Áreas de Planejamento – AP's, onde forem constatados os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano–IDH.

§ 3º A permanência dos alunos na escola ou em atividades escolares por período superior às sete horas previstas no caput, será optativa, a critério das famílias, dos estudantes e do sistema de ensino.

Atalho para outros documentos

Informações Básicas

Regime de Tramitação	Ordinária		
Projeto			

Link:

Datas:

Entrada	28/09/2021	Despacho	30/09/2021
Publicação	01/10/2021	Republicação	04/10/2021

Outras Informações:

Pág. do DCM da Publicação	13	Pág. do DCM da Republicação	9/10
Tipo de Quorum	MS	Arquivado	Sim
Motivo da Republicação	Incorreção no original	Pendências?	Não

27/07/2022 20:35

Projeto de Lei

Observações:

(*) Republicado por incorreção no original. Publicado no DCM de 1º/10/2021, pág. 13.

DESPACHO: A imprimir e à(s) Comissão(ões) de:
Comissão de Justiça e Redação, Comissão de Administração e Assuntos Ligados ao
Servidor Público, Comissão de Educação,
Comissão dos Direitos da Criança e do Adolescente .
Em 30/09/2021
CARLO CAIADO - Presidente

Comissões a serem distribuídas

- 01.:**Comissão de Justiça e Redação
- 02.:**Comissão de Administração e Assuntos Ligados ao Servidor Público
- 03.:**Comissão de Educação
- 04.:**Comissão dos Direitos da Criança e do Adolescente

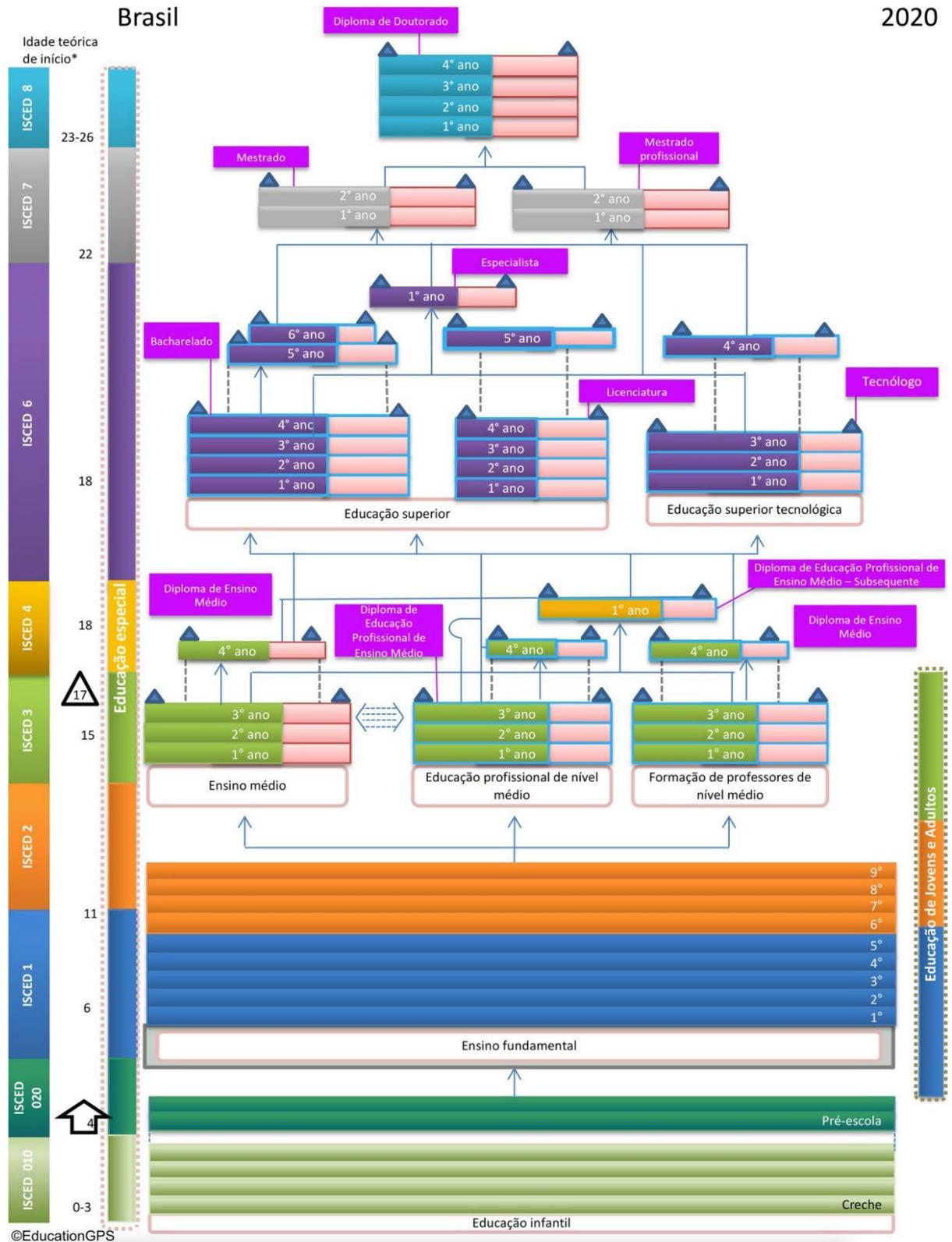
▼ TRAMITAÇÃO DO PROJETO DE LEI Nº 738/2021

PRÓXIMO >>	<< ANTERIOR	- CONTRAIR	+ EXPANDIR	BUSCA ESPECÍFICA
Cadastro de Proposições Data Public Autor(es)				
▶ Projeto de Lei				
PRÓXIMO >>	<< ANTERIOR	- CONTRAIR	+ EXPANDIR	BUSCA ESPECÍFICA

▲ Topo



Anexo 6: Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro - OCDE



Anexo 7 - Brasil: Estatísticas Segundo a OCDE

Lista dos principais indicadores ^{1,2}		Brasil	Média ou total	Mín OCDE	Máx OCDE
Informações gerais (Estatísticas da OCDE)					
1	PIB per capita em valor equivalente em USD convertido segundo a PPC, 2019 ⁵	15.689	46.376	16.077	120.670
2	Crescimento do PIB em 2017	1,3%	2,7%	1,2%	9,1%
3	Densidade populacional, hab/km ² , 2018	25	38	3	519
4	População com menos de 15 anos com o parcela da população total, 2018	21,4%	17,7%	12,2%	28,4%
5	População estrangeira como parcela da população total, 2018	m	14,2%	0,9%	46,5%
Resultados da educação					
6	Desempenho médio em leitura (PISA 2018)	413	487	412	523
7	Tendência média de três anos no desempenho em leitura (PISA 2018) ^{3,4}	2,6	0,4	-4,9	7,1
	Tendência média de três anos no desempenho em matemática (PISA 2018) ^{3,4}	4,6	-0,6	-9,1	6,4
	Tendência média de três anos no desempenho em ciências (PISA 2018) ^{3,4}	2,2	-1,9	-10,7	6,4
8	% de crianças de 3 anos matriculadas na educação e cuidado na primeira infância, 2018 (EAG 2020)	65,3%	78,1%	2,5%	100%
Nível de escolaridade de adultos de 25-34 anos, 2019 (EAG 2020)⁷					
9	Pelo menos ensino médio	67,5%	85,0%	51,3%	97,8%
	Ensino superior	21,3%	45,0%	23,6%	70,0%
	Ensino médio técnico ou pós-secundário não superior	a	25,8%	1,6%	47,1%
Taxas de desemprego de adultos de 25-34 anos por nível de escolaridade, 2019 (EAG 2020)⁷					
10	Abaixo do ensino médio	14,5%	13,2%	3,3%	36,9%
	Ensino médio e pós-secundário não superior	12,8%	7,2%	2,2%	25,5%
	Ensino superior	7,6%	5,4%	1,4%	19,5%
Estudantes					
<i>Alavanca de política 1: Equidade e qualidade</i>					
11	Primeira idade de seleção no sistema educacional (PISA 2018)	15	14	10	16
12	% de alunos com desempenho abaixo do Nível 2 em leitura (PISA 2018)	50,0%	22,6%	11,1%	49,9%
	% de alunos com desempenho no Nível 5 ou acima em leitura (PISA 2018)	1,8%	8,7%	0,9%	15,0%
13	Índice de isolamento nas escolas dos estudantes de alto desempenho em leitura comparados a todos os outros alunos (PISA 2018) ⁵	0,30	0,21	0,07	0,39
	Índice de isolamento nas escolas dos alunos socioeconomicamente desfavorecidos comparados a todos os outros alunos (PISA 2018) ⁵	0,24	0,17	0,09	0,27
14	Proporção de alunos que relataram ter repetido pelo menos um ano no ensino fundamental ou médio (PISA 2018)	34,1	11,4	0,9	40,8
15	% de variância no desempenho em leitura no PISA explicada pelo índice de situação econômica, social e cultural (PISA 2018)	14,0%	12,0%	6,2%	19,1%
16	Diferença de pontuação entre meninas e meninos em leitura (PISA 2018) ³	25,7	29,7	10,3	51,5
<i>Alavanca de política 2: Preparação dos estudantes para o futuro</i>					
17	Proficiência média ajustada em alfabetização entre pessoas de 16 a 64 anos em uma escala de 500 (Pesquisa de Competências de Adultos, PIAAC, 2012)	NP	267,7	220,1	296,2
18	Diferença nas pontuações de alfabetização entre os adultos mais jovens (25-34) e os mais velhos (55-65) (Pesquisa de Competências de Adultos, PIAAC, 2012)	NP	15,6	-8,3	37,6
Porcentagem de alunos no ensino médio, por orientação do curso, em 2018 (EAG 2020)					
19	Cursos regulares	89,5%	58,1%	28,4%	91,3%
	Cursos técnicos	10,5%	41,9%	8,7%	71,6%
	Cursos técnicos que são combinados com escola e trabalho	a	34,4%	2,8%	100,0%
20	Taxas de primeira graduação do ensino superior de alunos abaixo dos 30 anos, excluindo alunos internacionais, 2018 (EAG 2020)	m	37,6%	8,1%	67,4%
21	% de jovens de 18 a 24 anos que não estudam, nem trabalham e nem buscam capacitação, 2019 (EAG 2020) ⁷	30,6%	14,3%	6,1%	32,2%

Lista dos principais indicadores		Brasil	Média ou total	Min OCDE	Máx OCDE
Instituições					
<i>Alavanca de política 3: Melhoria da escola</i>					
O ambiente de aprendizagem (PISA 2018)					
22	Índice médio de apoio ao professor nas aulas da língua de instrução	0,43	0,01	-0,61	0,47
	Índice médio do sentimento de pertencimento dos alunos	-0,19	0,00	-0,28	0,46
23	Proporção de diretores relatando que os professores têm as habilidades necessárias para incorporar dispositivos digitais à prática pedagógica	50,63	64,63	27,26	84,14
% de diretores relatando que os tipos de engajamento ocorrem "bastante" ou "muito" (TALIS 2018)					
24	Envolvimento dos pais/responsáveis nas atividades escolares	59,8%	47,9%	22,5%	89,2%
	Cooperação da escola com a comunidade local	91,6%	71,6%	28,1%	97,8%
25	Tamanho médio das turmas nas escolas públicas do segundo ciclo do ensino fundamental, 2018 (EAG 2020)	28	23	16	35
26	Razão dos salários reais dos professores em relação aos rendimentos anuais de trabalhadores adultos de período integral com ensino superior nos cursos regulares do segundo ciclo do ensino fundamental, 2019 (EAG 2020)	m	0,89	0,65	1,44
27	% de professores que acreditam que a profissão docente é valorizada na sociedade (TALIS 2018)	11,4%	25,8%	4,5%	67,0%
<i>Alavanca de política 4: Avaliação e diagnóstico para melhorar os resultados dos alunos</i>					
Parcela de alunos em escolas onde os seguintes arranjos visando a garantia da qualidade e a melhoria são usados, seja por obrigatoriedade ou por iniciativa das escolas (PISA 2018)					
28	Interna/Autoavaliação	96,1%	94,7%	46,1%	100,0%
	Avaliação externa	87,7%	76,9%	8,5%	100,0%
29	Índice médio de percepção de <i>feedback</i> pelos professores (PISA 2018)	-0,16	0,01	-0,41	0,53
30	% de professores do segundo ciclo do ensino fundamental cujos diretores de escola relatam avaliar formalmente seus professores pelo menos uma vez por ano (TALIS 2018)	77,5%	63,5%	11,3%	98,1%
Sistemas					
<i>Alavanca de política 6: Financiamento</i>					
31	Gasto público em instituições do ensino fundamental a superior em porcentagem do PIB, 2017 (EAG 2020) ⁸	5,1%	4,1%	2,9%	6,4%
Gasto anual por aluno por instituições de ensino no valor equivalente em dólares convertido usando a PPC sobre o PIB, 2017 (EAG 2020)					
	Educação infantil	m	9 079	1 556	19 326
32	Primeiro ciclo do ensino fundamental	m	9 090	2 782	19 690
	Segundo ciclo do ensino fundamental	m	10 527	2 438	23 073
	Ensino médio	m	10 888	3 418	22 427
	Ensino superior	m	16 327	2 335	52 089
Proporções relativas de gastos em instituições educacionais (do ensino fundamental ao superior) em 2017 (EAG 2020)					
33	Fontes públicas	m	83,0%	62,6%	98,0%
	Fontes privadas (incluindo fontes internacionais)	m	17,0%	3,1%	37,4%
Observações:					
1. Os valores médios, totais, mínimos e máximos referem-se aos sistemas de educação da OCDE, exceto na Pesquisa de Competências de Adultos, em que se referem aos países participantes. Para os indicadores 6, 12 e 15-16, o valor médio se refere à média aritmética de todos os países membros da OCDE (e da Colômbia), exceto a Espanha.					
2. Usa-se "m" quando os dados não estão disponíveis; usa-se "NP" se o país não estiver participando do estudo; usa-se "a" quando a categoria não for aplicável.					
3. Os valores estatisticamente significativos são mostrados em negrito (somente PISA).					
4. A tendência média de três anos é a variação média na pontuação do PISA desde a primeira participação de um país/economia até o PISA 2018.					
5. Os índices de isolamento variam de 0 a 1, com 0 correspondendo a nenhuma segregação e 1, a segregação completa.					
6. No caso do Brasil, o valor é estimado.					
7. No caso do Brasil, o ano de referência é 2018.					
8. Gasto público refere-se aos fundos finais, depois das transferências entre os setores público e privado.					

Anexo 8: Indicador de Nível Socioeconômico

ITENS DO QUESTIONÁRIO DO SAEB QUE COMPÕEM O INSE 2019

Código	Item
	Qual é a maior escolaridade de sua/seu...
Q008	mãe (ou mulher responsável por você)?
Q009	pai (ou homem responsável por você)?
	Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa?
Q019	– Geladeira
Q021	– Computador (ou <i>notebook</i>)
Q022	– Quartos para dormir
Q023	– Televisão
Q024	– Banheiro
Q025	– Carro
	Na sua casa tem:
Q027	– Rede <i>wi-fi</i> ?
Q029	– Mesa para estudar (ou escrivaninha)?
Q030	– Garagem?
Q031	– Forno de micro-ondas?
Q032	– Aspirador de pó?
Q033	– Máquina de lavar roupa?
Q034	– <i>Freezer</i> (independente ou segunda porta da geladeira)?

Fonte: Elaborado por Daeb/Inep.

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS SOCIOECONÔMICOS DOS ESTUDANTES

(continua)

Níveis	Descrição
Nível I	Este é o nível inferior da escala, no qual os estudantes têm dois ou mais desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, o pai/responsável não completou o 5º ano do ensino fundamental e a mãe/responsável tem o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou completo. A maioria dos estudantes deste nível possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão e um banheiro. Mas não possui muitos dos bens e serviços pesquisados (i.e., computador, carro, <i>wi-fi</i> , mesa para estudar, garagem, micro-ondas, aspirador de pó, máquina de lavar roupa e freezer).
Nível II	Neste nível, os estudantes estão entre um e dois desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável tem o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão e um banheiro. Mas não possui muitos dos bens e serviços pesquisados, exceto uma parte dos estudantes deste nível passa a ter freezer, máquina de lavar roupa e três ou mais quartos para dormir em sua casa.
Nível III	Neste nível, os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão, um banheiro, <i>wi-fi</i> e máquina de lavar roupas, mas não possui computador, carro, garagem e aspirador de pó. Parte dos estudantes passa a ter também freezer e forno de micro-ondas.

(conclusão)

Níveis	Descrição
Nível IV	Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, <i>wi-fi</i> , máquina de lavar roupas e <i>freezer</i> , mas não possui aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões.
Nível V	Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, <i>wi-fi</i> , máquina de lavar roupas, <i>freezer</i> , um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros.
Nível VI	Neste nível, os estudantes estão de meio a um desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm o ensino médio completo ou o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, dois ou três ou mais quartos, um banheiro, <i>wi-fi</i> , máquina de lavar roupas, <i>freezer</i> , um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais computadores e três ou mais televisões.
Nível VII	Neste nível, os estudantes estão de um a dois desvios-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm ensino médio completo ou ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, três ou mais quartos, um banheiro, <i>wi-fi</i> , máquina de lavar roupas, <i>freezer</i> , um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais carros, três ou mais banheiros e duas ou mais geladeiras.
Nível VIII	Este é o nível superior da escala, no qual os estudantes estão dois desvios-padrão ou mais acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm ensino superior completo. Além de possuírem os bens dos níveis anteriores, a maioria dos estudantes deste nível passa a ter duas ou mais geladeiras, dois ou mais computadores, três ou mais televisões, três ou mais banheiros e dois ou mais carros.

Fonte: Elaborado por Daeb/Inep.

PERCENTUAL DE ESTUDANTES E INTERVALOS DOS NÍVEIS DA ESCALA

Nível	Faixa da escala	Percentual de estudantes
I	Até 3,00	1,75
II	3,00 a 4,00	14,74
III	4,00 a 4,50	15,11
IV	4,50 a 5,00	18,63
V	5,00 a 5,50	18,77
VI	5,50 a 6,00	14,82
VII	6,00 a 7,00	13,59
VIII	7,00 ou mais	2,60

Fonte: Elaborado por Daeb/Inep baseado em Brasil. Inep (2021).

