



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)**

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (CCHS)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEdu)

NÚCLEO DE ESTUDOS – TEMPOS, ESPAÇOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL (NEEPHI)

MARCIO BERNARDINO SIRINO

**TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL  
DE ENSINO DE ANGRA DOS REIS (RJ): UMA COMPOSIÇÃO ENTRE O  
UNIVERSAL E O FOCAL?**

RIO DE JANEIRO

2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)**  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (CCHS)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEdu)  
NÚCLEO DE ESTUDOS – TEMPOS, ESPAÇOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL (NEEPHI)

MARCIO BERNARDINO SIRINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL  
DE ENSINO DE ANGRA DOS REIS (RJ): UMA COMPOSIÇÃO ENTRE O  
UNIVERSAL E O FOCAL?**

Linha: POLÍTICAS, HISTÓRIA E CULTURA EM EDUCAÇÃO

Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

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

RIO DE JANEIRO  
JANEIRO DE 2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)**  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (CCHS)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEdu)  
NÚCLEO DE ESTUDOS – TEMPOS, ESPAÇOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL (NEEPHI)

MARCIO BERNARDINO SIRINO

**TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL  
DE ENSINO DE ANGRA DOS REIS (RJ): UMA COMPOSIÇÃO ENTRE O  
UNIVERSAL E O FOCAL?**

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Professora Doutora Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho  
Orientadora – UNIRIO

---

Professora Doutora Ana Maria Vilela Cavaliere – UFRJ

---

Professora Doutora Janaína Specht da Silva Menezes – UNIRIO

*“Ai de nós educadores  
se deixarmos de sonhar sonhos possíveis.”*  
**(Paulo Freire)**

Dedico esta dissertação a todos aqueles que sonham com a materialização de uma educação integral e(m) tempo integral de qualidade para a escola pública brasileira.

## ----- AGRADECIMENTOS -----

*“O mais difícil da arte de escrever  
é quando temos de redigir as dedicatórias”.<sup>1</sup>*  
**(Mário Quintana)**

Infelizmente, tenho de discordar do poeta. Pois, para mim, escrever em agradecimento àqueles que forneceram, ao longo desta caminhada, o combustível necessário para que eu trilhasse o caminho acadêmico é mais fácil do que tecer a própria dissertação de mestrado, na medida em que exige, apenas, que eu abra o meu coração e o deixe falar sem reservas nem formatações impostas.

Mãe Maria, se eu redigisse quinhentas páginas do pergaminho mais limpo do Oriente, com o vocábulo “obrigado”, ainda assim seria muito pouco para lhe agradecer frente a tudo que você representa para mim. Certamente, minha produção possui grande parte de sua escuta, atenção, apoio incondicional e proteção... Elementos imprescindíveis para uma boa saúde emocional. Sem me esquecer dos cuidados, comida à mesa, roupa lavada, esperas até tarde da noite. Coisas que só mãe faz em tempo integral para um filho. Amo-te.

Irmã Cintia, sou um ser humano muito melhor por ter você em minha vida. Seu olhar, sua escuta precisa, sua voz acalentadora, seu carinho e consideração. Você mora em meu coração e nem paga aluguel para isso. Tenho uma alegria inenarrável de ter você como minha irmã: aquela que se preocupa, que me motiva e que me fornece os braços fraternos de que necessito em todos os momentos de minha jornada. Amo-te.

Amiga Maria Aparecida, minha madrinha, minha professora, minha referência de humildade e de generosidade. Ciente de que “a vida não tem rascunho”, não posso perder a oportunidade de tecer agradecimento pela sua presença em minha vida. Sua fé e convicção, sua esperança e determinação... Fatores que carrego em minha mente e em meu coração. Amo-te.

Amiga Aline Ramos, eu precisaria de tempo integral para conseguir expressar o carinho e a admiração que tenho por você. Minha diretora, minha amiga, minha parceira de coordenação, minha inspiração. Quantas produções

---

<sup>1</sup> QUINTANA, Mario. **Para viver com poesia**. São Paulo: Globo, 2010.

juntos tivemos, quantas emoções juntos vivemos... Risadas e choradeiras – integrais para a vida inteira. Amo-te.

Amigos Angrenses queridos, de mares, trilhares e luares. Dedico-lhes este trabalho, pois vocês me ajudaram em todas as minhas diversidades. Angra dos Reis é minha história... E vocês me integram na memória. Amo-lhes.

Educadores dos Centros de Educação e Horário Integral, de Angra dos Reis, o que seria de minha escrita sem a vivência de vocês? O que registrar e eternizar de nossa política pública sem o empenho e o olhar ampliado sobre a educação que vocês envidaram ao logo desses anos? Traço aqui meu muito obrigado pelos sonhos compartilhados e pela realidade produzida... No continente ou na ilha. Amo-lhes.

Amigos do Mestrado, a diversidade de pesquisas e de perspectivas me acrescentou tanto... Um posicionamento, uma discordância, um pensamento, ou mesmo, uma lembrança... Momentos únicos em aula ou nos bares da redondeza... Quiçá nos encontremos novamente trilhando o caminho de maior clareza. Amo-lhes.

Companheiros do NEEPHI, meus integrais, aqueles que me ampliaram para além do meu próprio cais. Leituras, diálogos e debates... Tantas considerações. Vocês que dividem comigo anseios e também inúmeras sofreguidões. Experiências diferentes – entre diversos municípios e estados – que se encontram sempre presentes nos estudos apresentados. Nossa temática nos une e também nos complementa. Obrigado por seus olhares. Integrais, me representam. Amo-lhes.

Professores da UNIRIO, a escada que me permitiu subir na construção de conhecimento foi elaborada por vocês. Mãos unidas, entrelaçadas, tecidas e entretecidas nesta linda jornada. A postura, responsabilidade, compromisso e atenção... Tantos aprendizados que guardo em meu sensível coração. Amo-lhes.

CAPES, minha financiadora, não posso me furtar a lhe agradecer. Sem seu investimento, certamente, eu não iria sobreviver. O mestrado tem seu preço, do concreto ao subjetivo... Com a bolsa que recebi pude vencer mais um conflito – aquele que nasce da dúvida e da necessidade de melhor compreender: as mazelas da educação para poder intervir e, assim, fazer florescer... Vida nos educandos que cerceiam o meu próprio ser. Amo-te!

Meu companheiro amado, namorado querido (ursinho lindo!)... Seus braços carinhosos foram meu abrigo em muitos dias sombrios. Esta minha dissertação foi possível em grande parte por sua compreensão, seu apoio incondicional, força e motivação. Como sou grato por tê-lo em minha vida – sua paciência e ternura em cada degrau desta subida. Seu afago preciso, sua fé renovadora e olhar integral ampliando minhas forças em função exponencial. Amo-te!

Aqueles que não foram citados, não se sintam esquecidos... Carrego em minha mente olhares de muitos e preciosos amigos. Apoio emocional, espiritual e financeiro. Motivação em palavras e em afetividade por inteiro. Sendo vocês indivíduos, transeuntes ou cidadãos. Muitos parceiros, companheiros de jornada e meus queridos irmãos... Muito obrigado, vocês jazem em meu coração! Amo-lhes!

No que tange a este espaço não me posso refutar... De agradecer à minha banca por contribuições tão profícuas me ofertar. Ana e Jana, ambas queridas, que olharam com carinho não apenas minhas páginas escritas, mas sim a integralidade que habita em mim – traços de uma sensibilidade que não tem fim. Amo-lhes!

Por fim, e de maneira especial, trago a minha orientadora. Aquela que me trazia para a terra e não permitia que eu voasse como um balão no céu. Ensinando-me a especificidade de se produzir conhecimento e de, politicamente, refletir sobre o açúcar do mel. Com cores corrigia meus textos, trazendo luz à construção que, por vezes, como 'barata-voa' fugia do foco que eu tinha em questão. Lígia Martha, minha querida, meu agradecimento laboral por seu olhar atento e amor integral. Amo-te!

Com açúcar e com afeto,

Marcio Bernardino Sirino  
(Educação Integral)

## ----- EPÍGRAFES -----

O produto do trabalho, ao ser apropriado pelo capital, se torna algo que não expressa a individualidade do trabalhador, mas sim, ao contrário, que se defronta com o trabalhador como um ser hostil e estranho, como um ser alheio ao ser do indivíduo que o produziu.

**(Saviani e Duarte, 2010, p. 427)**

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.

**[Graciliano Ramos, em entrevista concedida em 1948]**

E se o destino daqui me levar hei de voltar.

**(Trecho do Hino de Angra dos Reis)**

O relógio marcava a hora, mas não dizia o dia.

O Tempo, desconcertado, estava parado.

Sim, estava parado. Em cima do telhado...

Como um cata-vento que perdeu as asas!

**(Mário Quintana)**

Desenvolver um senso crítico e uma visão própria de mundo exige educação, reflexão e tempo.

**(Michael Shermer)**

Nenhum homem é uma ilha isolada; todo homem é uma partícula do continente, uma parte da terra... E, por isso, não pergunte por quem os sinos dobram; eles dobram por ti.

**(John Donne apud Bauman, 2013, p. 99)**

## RESUMO

SIRINO, Marcio Bernardino. **TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ANGRA DOS REIS (RJ): UMA COMPOSIÇÃO ENTRE O UNIVERSAL E O FOCAL?** 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2017.

A discussão no campo da educação em tempo integral vem se potencializando em todo território nacional no qual diversos estados e municípios, a partir de 2007, começaram a pensar, efetivamente, em políticas públicas específicas e/ou na adesão à política federal de ampliação da jornada escolar para os educandos (o Programa Mais Educação), a fim de materializar esta demanda. Esta realidade nos abre um espaço para reflexão oportuna, no que tange à proposição de políticas com viés universal/global e/ou, ainda, com um olhar voltado para o campo local/focal. Neste contexto, apresento a pesquisa intitulada “Trajetória da Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis (RJ): uma composição entre o universal e o focal?” que tem, por objetivo principal, analisar a trajetória deste movimento político-pedagógico em Angra dos Reis e, ainda, (1) investigar os caminhos pelos quais o município percorreu, após orientação da LDBEN/96, para a progressiva ampliação da jornada escolar; (2) identificar a presença dessa discussão nos documentos municipais e (3) analisar as concepções de educação integral e de educação em tempo integral presentes nas políticas desenvolvidas – tendo a clareza de que este último objetivo se configura, a nosso ver, na constituição do problema de nossa pesquisa, partindo do pressuposto de que duas políticas com perspectivas diferentes são embasadas por concepções de educação integral e de educação em tempo integral diferenciadas, aspecto este que, por sua vez, nos direciona para questionarmos quais as especificidades destas políticas e em que medida elas se diferem ou se assemelham. Desse modo, contemplando um estudo de cunho qualitativo, caminhamos, metodologicamente, pela pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevistas estruturadas e, ainda, pelo conjunto de técnicas que compõem a análise de conteúdo. Com o rigor teórico e metodológico exigidos, estruturamos esta dissertação em 4 (quatro) capítulos, nos quais discutimos questões voltadas para o campo das políticas públicas de educação, concepções de educação em tempo integral e de educação integral e, ainda, caracterizamos nosso *locus* de pesquisa – Angra dos Reis; destacamos e analisamos o que nos dizem os documentos municipais; apresentamos as especificidades das duas políticas existentes no município; inserimos as vozes dos educadores que atuaram na gestão pública municipal das políticas de educação em tempo integral em foco – CEHIs e PME – e, ainda, incorporamos a análise do conteúdo que emergiu dessas vozes – tendo a preocupação de dispor um diálogo entre todos os capítulos e alinhavá-los com a problematização sobre a focalização e/ou universalização. Convém sinalizar, neste ensejo, que esta pesquisa nos trouxe elementos para problematizarmos o alcance das políticas analisadas e percebermos, na conclusão, que a política pública municipal de educação em tempo integral, com uma perspectiva mais universal, estagnou-se e não se ampliou na rede municipal de ensino enquanto, em contrapartida, a política federal, com um viés local, foi se potencializando e contemplando a um maior número de sujeitos e de unidades escolares – o que nos impulsiona a indagar se o universal se focalizou e se o local se globalizou no município de Angra dos Reis – traços estes que, amplamente, serão discutidos nesta dissertação e se apresentam nas próximas páginas deste trabalho.

**Palavras-Chave:** Políticas Públicas Educacionais; Política Universal e Local; Educação em Tempo Integral; Educação Integral.

## ABSTRACT

SIRINO, Marcio Bernardino. **TRAJECTORY OF FULL-TIME EDUCATION IN ANGRA DOS REIS (RJ) MUNICIPALITY-RUN PUBLIC SCHOOLS: A COMPOSE BETWEEN UNIVERSAL AND FOCAL?** 2017. 196 s. Dissertation (Master's Degree in Education) – Education Pós-Graduation Program, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2017.

The debates on full-time education have gained power all over Brazil since 2007, when several states and municipalities started thinking effectively about either creating specific public policies and/or taking part in Programa Mais Educação, the federal policy, aiming to extend students' time at schools. This reality opens space for a timely thinking over the proposal of policies either on a universal/global or local/focal approach. In this context, we present the research "Trajectory of Full-Time Education in Angra dos Reis (RJ) Municipality-Run Public Schools: a compose between universal and focal?", which mainly targets an analysis of such trajectory in Angra dos Reis and (1) investigate the path followed to progressively extend students' daily time at schools after the National Law on Educational Guidelines, established in 1996; (2) identify traces of this discussion on Municipal documents and (3) analyse the conceptions on Integral Education and Full-Time Education contained on the actually run policies – having clear that this last target means for us the problem of our research, starting from the concept that two policies with different perspectives are based on different integral and full-time education concepts, which leads us to question which specificities are contained in such policies and what makes them similar and/or different. Then, through a qualitative study, we followed, methodologically, bibliographic research, documental analysis, structured interviews and the technics of content analysis. With the demanded theoretic and methodologic standards, this dissertation is structured in four chapters, in which we discuss questions on educational public policies, full-time and integral education, and characterize our *locus* of research – Angra dos Reis; highlight and analyse the specificities of the two running policies in the municipality; give voice to education professionals who acted and ran such policies – Full-Time Educational Centers and Municipal Educational Plan –; and incorporate the content analysis emerged from such voices – concerning about keeping a dialogue between all chapters and tune them with the focalization and/or universalization problem. The research brought us elements to problematize the reach of the analysed policies and we noticed, as a conclusion, that the municipal public policy for full-time education, with a more universal perspective, has stuck, without advances on the public school network, whereas federal policies, more locally-focused, gained power, reaching more people and school units – which make us question whether universal has focalized and local has globalized in Angra dos Reis municipality-run school system – which will be broadly discussed over this dissertation and are presented on the next pages of this research.

**Key Words:** Educational Public Policies; Universal and Local Policy; Full-Time Education; Integral Education.

## RESUMEN

SIRINO, Marcio Bernardino. **TRAYECTORIA DE EDUCACIÓN DE TIEMPO COMPLETO EN LA RED MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE ANGRA DOS REIS (RJ): ¿UNA COMPOSICIÓN ENTRE LO UNIVERSAL Y LO FOCAL?** 2017. 196 h. Disertación (Maestría en Educación) – Programa de Posgrado en Educación, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2016.

La discusión en el campo de la educación a tiempo completo se ha potencializado en todo el país en el que muchos estados y municipios, a partir de 2007, empezaron a pensar de manera efectiva en políticas públicas específicas y/o unirse a la política federal de la expansión del tiempo escolar a los estudiantes (el Programa Más Educación) con el fin de materializar esta demanda. Esta realidad nos abre un espacio a la reflexión oportuna, sobre la propuesta de políticas universal/global y/o también con un sesgo hacia el campo/focal. En este contexto, presento la investigación titulada "Trayectoria de Educación de Tiempo Completo en la Red Municipal de Educación de Angra dos Reis (RJ): ¿una composición entre lo universal y lo focal?" que tiene como objetivo principal analizar la trayectoria de este movimiento político-pedagógico en Angra dos Reis, y todavía (1) investigar los caminos que el municipio recorrió después de la orientación LDBEN/96, a la expansión progresiva de la jornada escolar; (2) identificar la presencia de esta discusión en los documentos municipales y (3) analizar los conceptos de educación integral y educación a tiempo completo presentes en las políticas desarrolladas – con la idea clara de que el objetivo final se establece, en nuestra opinión, en la constitución del problema de nuestra investigación, asumiendo que las dos políticas con diferentes perspectivas son basadas por los conceptos de la educación integral y de la educación en tiempo completo diferenciadas, un factor que, a su vez, lleva a cuestionarnos cuáles serían las especificidades de estas políticas, a paso de sus percibir sus diferencias y, o semejanzas. Por lo tanto, la contemplación de un estudio de naturaleza cualitativa, caminamos, metodológicamente, por la investigación bibliográfica, análisis de documentos, entrevistas estructuradas, así como el conjunto de técnicas que componen el análisis de contenido. Con el rigor teórico y la metodología necesarios, hemos estructurado esta tesis en cuatro (4) capítulos, en los que discutimos cuestiones dirigidas al campo de las políticas de educación pública, a los conceptos de educación de tiempo completo y la educación integral y todavía caracteriza nuestro locus de la investigación - Angra dos Reis; Destacamos y analizamos lo que se dice en los documentos municipales; Se presentan los detalles de las dos políticas existentes en el municipio; Insertamos las voces de los educadores que trabajaban en la gestión municipal de las políticas educativas de tiempo completo – CEHIs y PME – además incorporamos el análisis del contenido que surgió de esas voces – con la preocupación de establecer un diálogo entre todos los capítulos y hilvanarlos con el cuestionamiento acerca de la focalización y/o universalización. Debe señalar, que esta investigación nos trajo elementos para problematizar el alcance de las políticas analizadas y darse cuenta de que, en la conclusión, que la política pública municipal de educación de tiempo completo, con una perspectiva más universal, se estancó y no se expandió en educación municipal, mientras que, por el contrario, la política federal, con un sesgo local fue a la mejora y contempló un más grande número de sujetos y unidades escolares – lo que nos lleva a preguntar si el universal se ha focalizado y si el local se ha globalizado en el municipio de Angra dos Reis – estos rasgos que, en términos generales, serán discutidos en este documento y se presentan en las siguientes páginas de este trabajo.

**Palabras-clave:** Políticas Públicas Educativas; Política Universal y Local; Educación a Tiempo Completo; Educación Integral.

.....LISTA DE QUADROS.....

*“Um quadro é um poema sem palavras”.*  
(Horácio)

QUADRO	ESPECIFICAÇÃO	LOCALIZAÇÃO
01	Planos Plurianuais do Município de Angra dos Reis.	p.27
02	Planos Municipais de Educação de Angra dos Reis (I e II).	p.27
03	Documentos oficiais e acadêmicos sobre os Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs) de Angra dos Reis.	p.28
04	Ordenamentos normativos em nível federal.	p.28
05	Planilha de Entrevistados.	p.29
06	Delineamento do Plano de Pesquisa para a Análise de Conteúdos.	p.31
07	Matrículas na Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental da Rede Municipal.	p.92
08	Número de Matrículas por Modalidades da Educação Básica em Angra dos Reis.	p.93
09	Número de Matrículas nos CEHIs.	p.94
10	Número de Matrículas nas Escolas com o Programa Mais Educação entre 2010-2014.	p.94
11	Síntese dos Planos Plurianuais de Angra dos Reis.	p.100
12	Lista dos Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs).	p.109
13	Espaços de Formação dos Educadores dos CEHIs.	p.110
14	Caracterização das professoras entrevistadas.	p.122
15	Indicadores do IDEB referente ao 5º ano do Ensino Fundamental no município de Angra dos Reis (2005-2015).	p.159
16	Indicadores do IDEB referente ao 9º ano do Ensino Fundamental no município de Angra dos Reis (2005-2015).	p.160
17	Encontros e Desencontros entre as Políticas de Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis.	p.175

.....LISTA DE SIGLAS E SIGNIFICADOS.....

*“Vi um homem chorar porque lhe negaram o direito de usar três letras do alfabeto para fins políticos.  
Vi uma mulher beber champanha(\*)  
porque lhe deram esse direito negado a outro”.*  
**(Carlos Drummond de Andrade)<sup>2</sup>**

SIGLAS	SIGNIFICADOS
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CCHS</b>	Centro de Ciências Humanas e Sociais
<b>CEHI</b>	Centro de Educação e Horário Integral
<b>CETI</b>	Centro de Educação em Tempo Integral
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CME</b>	Conselho Municipal de Educação
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FUNDAR</b>	Fundação Darcy Ribeiro
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>GEC</b>	Gerência de Educação Comunitária
<b>GEF</b>	Gerência de Ensino Fundamental
<b>GPEE</b>	Gerência de Planejamento Estatístico e Educacional
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NEEPI</b>	Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral
<b>PMAR</b>	Prefeitura Municipal de Angra dos Reis
<b>PME</b>	Programa Mais Educação
<b>PME-AR</b>	Plano Municipal de Educação de Angra dos Reis
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação

<sup>2</sup> Fragmento do poema “*Eu vi*”, escrito por Carlos Drummond de Andrade ao ver Brizola chorando por perder a sigla PTB. O referido poema foi publicado no dia 15.05.80, no Jornal do Brasil – Caderno B, p. 1. Segundo o site do PDT, “o projeto de reorganizar o PTB, empreendido por Brizola ainda no exílio, preocupou a ditadura militar. Em maio de 1980, o general Golbery do Couto e Silva, o bruxo do regime, articulando manobra no Tribunal Superior Eleitoral (TSE), tira a **SIGLA** das mãos de Brizola e a entrega a Yvete Vargas, uma sobrinha distante de Getúlio, recém cooptada pelos militares. Ao ser informado da decisão de Brizola, em lágrimas rasga uma folha de papel onde estavam as letras **PTB** e funda o Partido Democrático Trabalhista. Ivete comemorou sua ‘vitória’ abrindo uma garrafa de champagne(\*)”. Disponível em: [www.pdt.org.br/index.php/brizola-chora-ao-perder-a-sigla-pdt-e-drummond-escreve-eu-vi/](http://www.pdt.org.br/index.php/brizola-chora-ao-perder-a-sigla-pdt-e-drummond-escreve-eu-vi/). Acesso em: 13.05.2016.

<b>PNME</b>	Programa Novo Mais Educação
<b>PPA</b>	Plano Plurianual
<b>PPGEdu</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>RETT</b>	Regime Especial de Tempo de Trabalho
<b>RTI</b>	Regime de Tempo Integral
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SEB</b>	Sistema Educacional Brasileiro
<b>SECT</b>	Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia
<b>SIMEC</b>	Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação
<b>SME</b>	Sistema Municipal de Ensino
<b>TPE</b>	Todos pela Educação
<b>UNIRIO</b>	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

..... LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....

*“Debaixo desta pedra está metido,  
Das sanguinosas armas descansado,  
O capitão ilustre, e assinalado,  
Dom Fernando de Castro, e  
esclarecido”.*  
[...]  
(Luís Vaz de camões, in “Sonetos”)

ILUSTRAÇÕES	ESPECIFICAÇÕES	LOCALIZAÇÃO
01	Charge: Igualdade e Justiça.	p.41
02	Brasão do Município de Angra dos Reis.	p.88
03	Mapa do Município de Angra dos Reis	p.90
04	Carimbo do Conselho Municipal de Educação de Angra dos Reis.	p.91
05	Logo dos Centros de Educação e Horário Integral de Angra dos Reis.	p.107
06	Logo do Programa Mais Educação em Angra dos Reis.	p.114
07	Nuvem de Palavras – Categorias de Análise.	p.150
08	Matriz Curricular: Escolas de Educação em Tempo Integral em Angra dos Reis.	p.163
09	Composição IX (1984) e Paisagem IV (1985) – Carlos Scliar.	p.179
10	Fluxograma: Trajetória da Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis (RJ): uma composição entre o universal e o focal?	p.183

## ..... LISTA DE GRÁFICOS .....

*“Design gráfico é a capacidade de criar algo enxuto a partir de várias considerações e habilidade para tirar o excedente e filtro essencial, alcançando a satisfação quando consegue traduzir o desejo do cliente e atingir interação completa com o receptor”.*  
**(Ikko Tanaka<sup>3</sup>)**

<b>GRÁFICOS</b>	<b>ESPECIFICAÇÕES</b>	<b>LOCALIZAÇÃO</b>
<b>01</b>	Quantitativo de Alunos Inseridos nas Políticas de Educação em Tempo Integral (2009-2014) em Angra dos Reis.	p.96
<b>02</b>	Expressões que emergiram das vozes das professoras entrevistadas.	p.148
<b>03</b>	Análise sobre as metas dos IDEB's nas escolas públicas de Angra dos Reis que aderiram ao Programa Mais Educação.	p.161
<b>04</b>	Oficinas Pedagógicas/Atividades do Programa Mais Educação que mais foram selecionadas pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis (2013-2014).	p.165

---

<sup>3</sup> Artista plástico japonês muito conhecido por utilizar, em suas obras, apenas, papel, lápis e tesoura. Tanaka trabalhou por 40 (quarenta) anos no campo do Design Gráfico, tais como: cartazes, logotipos e identidade visual, catálogos, exposições, apresentações artísticas, calendários e livros, segundo nos informa o link: <http://tipografos.net/design/tanaka.html>. Acesso em 06.09.2016.

## SUMÁRIO

---

### INTRODUÇÃO

A construção do educador integral -----	19
Apresentando o estudo -----	21
Aspectos teórico-metodológicos -----	24
Estrutura da dissertação -----	32

### CAPÍTULO I - Políticas Públicas Educacionais: encontros e desencontros. ----- 34

1.1 Políticas públicas: uma arena de disputas -----	37
1.2 Políticas públicas de educação e as possibilidades de sua materialização -----	47

### CAPÍTULO II - Educação em Tempo Integral como Política Pública: olhai os sentidos dos campos! ----- 56

2.1 Educação em Tempo Integral e Educação Integral: uma discussão conceitual necessária -----	61
2.2 Educação em tempo integral enquanto política pública educacional -	78

### CAPÍTULO III - Políticas Públicas de Educação em Tempo Integral em Angra dos Reis: a trajetória da ampliação de tempos e espaços. ----- 87

3.1 Caracterização-geral do município de Angra dos Reis -----	88
3.2 O que os documentos apontam sobre a trajetória da ampliação da jornada escolar para a educação em tempo integral no município? -----	97
3.2.1 Centros de Educação e Horário Integral: uma história local -----	106
3.2.2 Programa Mais Educação: uma história federal num contexto municipal -----	114

### CAPÍTULO IV- Gestores Públicos Municipais: vozes ampliadas sobre a educação em tempo integral em Angra dos Reis. ----- 121

4.1 Quais desafios emergem das vozes veladas? -----	146
4.2 Política Federal e Política Municipal: entre compassos e descompassos? -----	173

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS-</b>	179
Referências Bibliográficas	184
Referências Documentais	190
Referências Eletrônicas	193
Apêndices	195

## INTRODUÇÃO

### A construção do educador integral

*“Não pode haver sentido em si.  
Só pode haver sentido para um outro sentido”.*  
(Bakhtin)

Há muitos anos atrás, no tempo em que se brincava de cabanas... Estava eu com um lençol amarrado do basculante à cabeceira da cama, lendo Shakespeare, Miguel de Cervantes, Carlos Drummond de Andrade, Sir Arthur Conan Doyle, Pedro Bandeira, Bartolomeu Campos de Queirós, Orígenes Lessa, Clarice Lispector e Antoine de Saint-Exupéry, dentre tantos outros escritores que me ajudaram a construir a escrita poética que em mim habita e me caracteriza.

Oriundo de uma família das classes populares, em que os pais pararam os estudos no ensino fundamental e as irmãs no ensino médio, tenho a certeza de que ter conquistado o ensino superior é motivo de grande alegria para minha família, uma vez que a sua história/trajetória se modifica a partir deste processo de transformação do qual faço parte.

Sempre fui adepto do estudo e convicto da importância da educação, embora tenha sofrido e contraído pequenos traumas de socialização nos espaços e tempos de ensino fundamental. Acredito até ser por esta circunstância que me voltei a estudar e trabalhar na escola pública: um ideal que vem se construindo, através de uma necessidade real de se modificar o atual cenário educacional.

Em 2008, fiz um concurso público para a Prefeitura Municipal de Angra dos Reis. Assumi o cargo de auxiliar de biblioteca e trabalhei numa escola localizada na Praia do Provetá, Ilha Grande.

Nesta escola, atendia, na biblioteca, alunos da pré-escola ao ensino médio, alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, ainda, à comunidade em geral. Desenvolvi vários projetos de incentivo à leitura, de valorização do saber local e, nesse contexto, me motivei a cursar pedagogia.

Entrei na graduação em 2009 e me formei em 2012, após inúmeras lutas contra *“moinhos de vento”*, contando com a motivação de uma amiga/coordenadora da faculdade e, ainda, com as sábias palavras de minha professora Jane Rangel: *“quem sonha não pode parar no meio do caminho”*.

Cabe ressaltar que, em 2011, tive a oportunidade de ser transferido para a segunda escola de educação em tempo integral<sup>4</sup> implantada no município de Angra dos Reis. Foi neste território que me construí 'integral'. Desenvolvia com os alunos da pré-escola ao 5º ano de escolaridade, em turmas multianuais, oficinas pedagógicas de biblioteca (meu *lócus* de trabalho), enveredei por “mares nunca dantes navegados” – o estudo sobre a educação integral e(m) tempo integral – e os desdobramentos que dele emergiram: currículo integrado, pedagogia de projetos, trabalho coletivo, gestão democrática, sistematização da prática pedagógica, dentre muitos outros.

Em 2013, fui convidado para atuar na Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT), fazendo parte da equipe que coordenava as bibliotecas escolares e os projetos de leitura na Gerência de Educação Comunitária (GEC).

Concomitantemente, adentrei na pós-graduação *lato sensu* de “Alfabetização dos Estudantes das Classes Populares”, na Universidade Federal Fluminense (UFF), polo Angra dos Reis – vivências únicas eu pude experienciar, nesta especialização, e também a percepção sobre mim mesmo como produtor de conhecimentos, como intelectual e como um educador, efetivamente, integral.

Em 2014, junto à ex-diretora da escola de educação em tempo integral em que trabalhei, assumimos a coordenação dos Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs) na Gerência de Ensino Fundamental (GEF). Foram tantas as vivências oportunizadas atuando nesta coordenação que, na busca pela ampliação dos estudos, das temáticas e dos conceitos acerca da educação integral e(m) tempo integral, minha saga culminou na inscrição para o mestrado – um campo científico constituído como uma arena de disputas político-ideológicas e, ainda, como um espaço de desenvolvimento integral, enquanto profissional e ser humano, visto o meu objetivo futuro de seguir carreira acadêmica.

Certamente, não poderia ser em outro lugar. A UNIRIO possui, na linha de pesquisa “Políticas, História e Cultura em Educação”, o Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), criado há cerca de 20 (vinte)

---

<sup>4</sup> Refiro-me ao Centro de Educação e Horário Integral Monsenhor Pinto de Carvalho, localizado na Praia de Enseada das Estrelas, Ilha Grande.

anos – grupo que pesquisa a ampliação da jornada escolar e, em todo território nacional, é referência nos estudos dessa temática.

Hoje, entre 2015 a 2017, licenciado pela Prefeitura Municipal de Angra dos Reis (PMAR) e, enquanto aluno bolsista do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UNIRIO, tenho a oportunidade de me debruçar, com a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho – coordenadora do NEEPHI – sobre o município do qual sou servidor público para pesquisar a trajetória das suas políticas de educação em tempo integral.

### **Apresentando o estudo**

*"Instruí-vos, porque precisamos da vossa inteligência.  
Agitai-vos, porque precisamos do vosso entusiasmo.  
Organizai-vos, porque carecemos de toda a vossa força".<sup>5</sup>*

No município de Angra dos Reis, há duas propostas de “Educação em Tempo Integral” desenvolvidas concomitantemente: uma realizada nos Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs), atualmente (2016) presente em 4 unidades escolares e outra por meio do Programa Mais Educação (PME), inserido em 28 escolas da rede pública municipal.

A discussão sobre educação integral e(m) tempo integral não é recente, porém se evidenciou nos últimos anos com a orientação para a ampliação da jornada escolar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996); com a criação do Programa Mais Educação (PME/2007); com a destinação de verba específica do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB/2007) para as escolas em tempo integral e, ainda, com a meta de se “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica” nos próximos dez anos, como prevê o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024).

---

<sup>5</sup> Palavra de ordem da revista *L'Ordine Nuovo*.

Há em Angra dos Reis poucos registros sobre a implantação e implementação das duas políticas de educação em tempo integral que ainda se encontram em desenvolvimento<sup>6</sup> – uma federal e outra municipal.

Analisar o caminhar da educação em tempo integral, neste município, constitui, a nosso ver, num importante instrumento de análise das políticas públicas e, ainda, de registro deste percurso – o que nos levou a duas questões pontuais que destacamos nos marcadores abaixo:

- ❖ Após a orientação para a progressiva ampliação da jornada escolar, proposta pela LDBEN 9.394/96, como o município de Angra dos Reis se organizou para efetivar esta demanda?
- ❖ O que narram os documentos oficiais sobre a trajetória da educação em tempo integral em Angra dos Reis?

Neste sentido, analisando a trajetória das políticas apontadas, temos como **problema** central o questionamento quanto às concepções de ‘educação integral’ e de ‘educação em tempo integral’ presentes nas políticas desenvolvidas de ampliação da jornada escolar em Angra dos Reis.

Neste bojo, uma necessidade de se refletir sobre as especificidades das duas políticas se nos apresenta e, através das concepções, percebermos em que medida, elas diferem ou se assemelham, partindo do pressuposto de que esta problematização se constitui necessária para os estudos na área da educação.

Cabe salientar que, ao longo da dissertação, nos embasamos, como corte de análise, na discussão acerca das políticas universais e locais, pois ambas se configuram formas diferenciadas de materialização das políticas públicas. Proposição esta que nos orienta a questionar se, neste estudo, igualdade ou equidade podemos encontrar ou, ainda, se ambas as perspectivas podem se entrelaçar.

---

<sup>6</sup> Embora tenhamos ciência da criação, no ano de 2016, do Programa Novo Mais Educação (PNME) – que não extingue, diretamente, o PME, mas se apresenta enquanto uma reformulação do mesmo – destacamos que, nesta dissertação, utilizamos o termo ‘em andamento’ na perspectiva de evidenciar o recorte de nosso estudo (1996 – 2016) e pela clareza de que, no ano de 2016, o PME ainda foi desenvolvido no cotidiano de algumas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis (RJ) – devido a verbas programadas de anos anteriores.

Destacamos que, nesta pesquisa, cujo **tema** se relaciona com as políticas públicas de educação em tempo integral, temos como **objetivo geral** analisar a trajetória da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis/R.J, e ainda, como **objetivos específicos**, (1) investigar os caminhos percorridos pelo município, a partir da orientação para a progressiva ampliação da jornada escolar proposta pela LDBEN/96; (2) identificar a presença da discussão sobre educação em tempo integral nos documentos municipais e (3) analisar a concepção de educação integral e de educação em tempo integral presentes nas políticas desenvolvidas em Angra dos Reis.

Salientamos que o movimento de escrever sobre a trajetória da educação em tempo integral em Angra dos Reis se consolidou na percepção de diversos fatores. Um primeiro aspecto se relaciona com a discussão da educação em tempo integral ser uma temática muito evidenciada neste momento, levando em consideração a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei nº. 13.005 de 24 de junho de 2014, e sua orientação para que os estados e municípios realizassem os devidos alinhamentos de suas metas e estratégias ao documento nacional.

No que tange, especificamente, à meta 6 do referido plano, é prevista a oferta de educação em tempo integral em todo território brasileiro, o que nos impulsiona a refletir sobre quais práticas de ampliação da jornada escolar vêm sendo desenvolvidas.

Cabe destacar, ainda, que, embora tenhamos duas experiências de educação em tempo integral no município de Angra dos Reis, no entanto, há escassez de materiais/registros publicados sobre estas políticas. Neste sentido, pouco se sabe sobre o caminhar destas propostas e quais trilhas cada uma delas percorre, principalmente, no que se relaciona às concepções de educação em tempo integral e de educação integral que efetivam.

Partindo da compreensão de que este estudo é um fator *sine qua non* para a percepção do momento em que o município começou a pensar na educação em tempo integral, das linhas/ideologias que sustentam suas propostas e, ainda, dos limites que as subjazem, justifica-se analisar esse percurso e problematizar de maneira crítica e reflexiva esta trajetória.

Ressaltamos, inclusive, que pesquisar educação em tempo integral tem se configurado, atualmente, como um instrumento de reflexão sobre diferentes concepções que estão em disputa e, ainda, sobre o papel da educação, bem como a função social da escola no século XXI.

Partindo da compreensão de que a oferta da educação integral e(m) tempo integral contribui para o desenvolvimento de uma formação humana mais completa para o educando (COELHO, 2009b), podemos inferir que, nos estudos que abordam essa temática, há uma importante reflexão sobre a qualidade da educação – discussão necessária frente aos problemas que as escolas públicas brasileiras vêm enfrentando, ao longo do tempo.

Levando em consideração a **relevância** evidenciada pelo estudo proposto, apresentamos, em seguida, a parte dos aspectos teórico-metodológicos que organizam a forma por meio da qual ele foi elaborado.

### **Aspectos teórico-metodológicos**

A escrita sobre a trajetória da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis contou com pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevistas estruturadas com educadores que atuaram/atuam na gestão pública municipal e, ainda, com análise de conteúdo – configurando-se, esta última, enquanto metodologia específica para a problematização das entrevistas obtidas. Na sequência, apresentamos de maneira mais organizada esses procedimentos, evidenciando os respectivos aspectos teóricos e metodológicos utilizados.

A partir do problema e dos objetivos apresentados nesta pesquisa, elencamos três categorias de análise que nortearão a **pesquisa bibliográfica** para a escrita dos capítulos teóricos: políticas públicas educacionais; concepções de educação integral e concepções de educação em tempo integral.

No que tange à discussão sobre políticas públicas educacionais, lançamos mão, inicialmente, de autores como Bobbio (1998) e Rua (1998) para o diálogo mais geral e conceitual sobre políticas públicas. Em seguida, para refletirmos sobre as políticas públicas educacionais, trazemos as contribuições de Ball (2001); Mainardes (2006) e Tello e Mainardes (2015) que nos brindam com novos

enfoques acerca das epistemologias da política educacional bem como a abordagem dos ciclos de política – que utilizamos, nesta pesquisa, como aporte teórico. Na sequência, para a análise da materialização dessas políticas públicas educacionais no contexto social em que se insere a pesquisa nos embasamos em Castel (2011); Fraser (2006) e Oliveira e Duarte (2005) como forma de problematização sobre as políticas universais e focais, bem como políticas compensatórias e de discriminação positiva e/ou negativa.

Com relação à reflexão sobre as concepções de educação integral, trazemos, para o diálogo, Cavaliere (2009b); Coelho (2009b); Gonçalves (2006); Guará (2009) e Moll (2012), na tentativa de apresentar, no segundo capítulo, as diferentes perspectivas que perpassam esta categoria de análise.

Com referência à problematização sobre a educação em tempo integral, parte integrante também do segundo capítulo teórico, sinalizamos dois formatos organizacionais de ampliação da jornada escolar com Cavaliere (2009a), bem como as reflexões que emergem de Coelho (2009a); Maurício (2014); Paro (1988) e, ainda, autores que trazem à baila a discussão sobre a ampliação da jornada escolar em outros países, como Hargreaves (1992); Pereyra (2005) e Reimers (2000).

Na sequência, utilizamos **análise documental**, por considerarmos que é a que melhor dialoga com a proposta deste projeto, na medida em que o mesmo possui um cunho qualitativo sobre o conhecer, o registrar e o analisar a trajetória das políticas de educação em tempo integral do município de Angra dos Reis.

Entendemos que a análise documental é importante, na medida em que promove um olhar mais atento para as possíveis limitações encontradas nas legislações, a ausência de especificações que fazem a diferença ou dão margem para múltiplas interpretações nos documentos ditos oficiais e que podem, ainda, causar configurações totalmente diferenciadas no cotidiano das escolas que possuem esta nova perspectiva de educação.

Cabe evidenciar que nos apoiamos nos pressupostos de Iglesias e Gomez (2004); Pimentel (2001) e Raimundo (2006) para a compreensão sobre a metodologia adotada, suas especificidades e limitações. Percebemos que a análise documental objetiva a descrição e a representação dos conteúdos dos documentos de uma forma distinta do original, na busca por garantir a

recuperação de informações neles contidas e, ainda, possibilitar reflexão crítica e sua problematização, facilitando o entendimento sobre a trajetória pesquisada.

Desse modo, concordamos com os apontamentos de Iglesias e Gomez (2004) acerca da análise documental:

El análisis documental es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación. Comprende el procesamiento analítico-sintético que, a su vez, incluye la descripción bibliográfica y general de la fuente, la clasificación, indización, anotación, extracción, traducción y la confección de reseñas. (p. 2)

No que tange a este tipo de estudo, os autores apontam que há duas perspectivas: a primeira se pauta numa pesquisa mais histórica e, ainda, na possibilidade de reconstrução crítica dos dados; a segunda, por sua vez, se relaciona com a intervenção do pesquisador sobre o material analisado.

Neste contexto, indicamos que nossa pesquisa se direciona mais para a primeira perspectiva apresentada; no entanto, as duas possibilidades são campos que podem dialogar ao longo do processo – historicizando e/ou intervindo.

Faz-se mister, ainda, apresentarmos os limites dessa metodologia, pois percebemos que apenas a análise do documento sinaliza “a falta da vivência do fenômeno para melhor representá-lo, a falta de objetividade e a validade questionável” (Oliveira 2007 apud Souza; Kantorski; Luis, 2012).

Tendo clareza desses pontos, partimos, metodologicamente, para a localização dos documentos; a identificação das categorias a serem estudadas, a organização das ideias por ordem cronológica dos fatos, a avaliação das informações com uma leitura crítica e reflexiva e, por fim, a contextualização, de acordo com o momento histórico – para que não estejamos sujeitos a uma análise fragmentada.

Embora tenhamos selecionado o ano de 1996 como marco referencial para nossa pesquisa, uma vez que o mesmo traz, com a LDBEN, a progressiva ampliação da jornada escolar dos educandos, retroagimos seis anos para analisarmos, primeiramente, a Lei Orgânica Municipal de Angra dos Reis, que data de 04 de abril de 1990, por considerarmos que a mesma se configura uma lei basilar para a compreensão da trajetória da educação em tempo integral no referido município.

Dando continuidade, no Quadro 01, apresentamos os Planos Plurianuais do município de Angra dos Reis, de 1998 até os dias atuais. Ressaltamos que os Planos Plurianuais (PPAs) – previstos pelo artigo 165 da Constituição Federal/88 enquanto “iniciativas do poder executivo” e regulamentados pelo Decreto 2.829, de 29 de outubro de 1998 – compreendem, em âmbito regional, as “diretrizes, objetivos e metas da administração pública (...)” por um período de quatro anos.

**Quadro 1-** Planos Plurianuais do Município de Angra dos Reis.

<b>Anos de Abrangência</b>	<b>Legislações que embasam os Planos Plurianuais (PPAs)</b>
1998/2001	Lei 651, de 13 de janeiro de 1983. (institui)
2002/2005	Lei 1.200, de 02 de janeiro de 2002. (institui)
2006/2009	Lei 1.639, de 30 de dezembro de 2005. (institui) Lei 2.076, de 30 de dezembro de 2008. (revisão do PPA)
2010/2013	Lei 2.258, de 23 de novembro de 2009. (institui) Lei 2.972, de 05 de dezembro de 2012. (revisão do PPA)
2014/2017	Lei 3.163, de 22 de novembro de 2013 (institui)

**Fonte:** Elaboração do autor, 2015.

Na sequência destacamos, no segundo quadro, os 2 (dois) Planos Municipais de Educação de Angra dos Reis, uma vez que, nos mesmos, se encontra a discussão sobre a ampliação da jornada escolar – em suas metas e estratégias:

**Quadro 2-** Planos Municipais de Educação de Angra dos Reis (I e II).

<b>Planos Municipais</b>	<b>Legislação de Aprovação dos Planos Municipais</b>
PME 2010-2020	ANGRA DOS REIS. Lei nº. 2.582, de 10 de maio de 2010. <b>Aprova o Plano Municipal de Educação de Angra dos Reis.</b> Angra dos Reis, 2010.
PME 2015-2025	ANGRA DOS REIS. Lei nº. 3.357, de 02 de julho de 2015. <b>Aprova o Plano Municipal de Educação de Angra dos Reis.</b> Angra dos Reis, 2015.

**Fonte:** Elaboração do autor, 2015.

Logo após, com o terceiro quadro, elencamos os documentos oficiais e acadêmicos encontrados sobre os Centros de Educação e Horário Integral de Angra dos Reis – política pública municipal de ampliação da jornada escolar:

**Quadro 3-** Documentos oficiais e acadêmicos sobre os Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs) de Angra dos Reis.

Documento	Documentos	Data
01	Documento de Assessoria para a construção do Projeto dos CEHIs, elaborado por Carmem Rangel.	2009
02	Projeto dos CEHIs, elaborado pelos coordenadores da SECT.	2009
03	Resolução Municipal nº. 05 de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a implantação dos CEHIs.	2009
04	Caderno Pedagógico. Apresenta um registro histórico dos CEHIs, elaborado pela coordenação da SECT.	2012
05	Dossiê da Coordenação dos CEHIs.	2014

**Fonte:** Elaboração do autor, 2015.

Por fim evidenciamos, no quarto quadro de documentos, a listagem de legislações, em nível federal, nas quais podemos contemplar ou inferir a perspectiva de educação em tempo integral inserida nestes ordenamentos normativos.

**Quadro 4-** Ordenamentos normativos em nível federal.

Documento	Ordenamento	Especificação	
01	Constituição Federal (CF/1988)	Constituição Federal (CF)	
02	Lei n. 8.069/1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	
03	Lei n. 9.394/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	
04	Lei n. 10.172/2001 Lei n. 13.005/2014	Plano Nacional de Educação (2001-2010) Plano Nacional de Educação (2014-2024)	
05	Portaria Interministerial n. 17/2007 Decreto 7.083/2010	Programa Mais Educação	PDE
	E.C. n. 53/2006 Lei n. 11.494/2007 Decreto n. 6.253/2007	FUNDEB	

**Fonte:** Elaboração do autor, 2015.

Na compreensão de que esses documentos possuem suas incompletudes, propomos a realização de **entrevistas** “padronizadas ou estruturadas”, com educadores que atuaram na implantação das políticas públicas de educação em tempo integral no município de Angra dos Reis, como forma de realizar o cruzamento das informações e a complementação da pesquisa. Segundo Lodi (1974),

O motivo da padronização é obter, dos entrevistados, respostas às mesmas perguntas, permitindo que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que as diferenças devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferenças nas perguntas. (p. 16)

Neste sentido, tendo as entrevistas como uma fonte paralela e simultânea de complementação e contextualização das informações inseridas nos documentos dialogamos, ainda, com os apontamentos de Marconi e Lakatos (2003) acerca desse aporte metodológico:

É aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano. (p. 197)

Abaixo, disponibilizamos um quinto quadro elucidativo, contendo os profissionais que serão entrevistados, bem como suas relações com as políticas em pesquisa.

**Quadro 5-** Quadro de Entrevistados.

Entrevistado	Nome	Função/Atuação	Políticas	Atuação
01	Sílvia Almeida Lira	Professora que coordenou o projeto dos CEHIs nos anos de sua implementação.	CEHI	2009 - 2012
02	Arlândia de Lima	Professora que coordenou o Programa Mais Educação ao ser proposto pelo Governo Federal.	PME	2007 - 2009
03	Maria José Clara Gomes de Oliveira	Professora que atuou na direção do primeiro CEHI e, na sequência, na Coordenação dos CEHIs.	CEHI	2009 - 2012
04	Aline de Souza Ramos	Professora que atuou na coordenação dos CEHIs.	CEHI	2014
05	Jane Aparecida da Rocha e Silva	Secretária Municipal de Educação.	CEHI PME	2015 - 2016

**Fonte:** Elaboração do autor, 2015.

A partir dessas entrevistas – cujo roteiro se encontra nos apêndices – e suas posteriores transcrições, propomos a realização de **análise de conteúdo**, embasados nos pressupostos de Bardin (2011). Segundo a autora, essa análise propõe:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48)

Partindo dessa concepção, ressaltamos que – enquanto procedimento metodológica para a problematização das entrevistas realizadas, nesta pesquisa – a análise de conteúdo nos permitirá maior proximidade com os significados e os diversos sentidos que margeiam nosso objeto de estudo, uma vez que a mesma lida, também, com o processo de investigação de subjetividades.

Para conhecermos a trajetória da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis, trazemos à luz as categorias de análise apresentadas anteriormente – políticas públicas educacionais, concepções de educação integral e concepções de educação em tempo integral. Conceitos estes que serão aprofundados por meio da análise de conteúdo, pois exigem maior compreensão de seus verdadeiros significados – como afirma Bardin (2011), uma vez que nossa pesquisa se insere no campo das políticas:

No caso de análise de mensagens políticas, palavras tais como liberdade, ordem, progresso, democracia, sociedade têm necessidades de contexto para serem compreendidas em seu verdadeiro significado. (BARDIN, 2011, p. 137)

Cabe destacar que, procurando desnudar os conceitos apresentados, partimos do pressuposto de que o momento em que o município de Angra dos Reis começou a pensar em educação em tempo integral se deu a partir da criação do PME – em 2007 – a nível federal, quando, por meio desta estratégia indutora, os estados e os municípios brasileiros deram início a uma reflexão mais sistemática sobre a ampliação da jornada escolar dos educandos, a promoção de uma educação humana mais completa quanto possível, bem como a criação de políticas públicas voltadas para o alcance desta demanda social.

Com as vozes dos educadores que atuaram na implantação e na implementação das políticas que se destacam no município de Angra dos Reis – obtidas por meio das entrevistas estruturadas – e a inter-relação com os documentos e os aportes teórico-filosóficos que embasam esta pesquisa, estabelecemos comparações contextuais, primando por responder a nossas indagações sobre a trajetória da educação em tempo integral em nosso município. Nesse contexto, Franco (2012) expõe que:

Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo a outro dado. O liame entre este tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdos implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência do pesquisador. (p. 22)

Neste sentido, delineamos, a seguir, as etapas que correspondem ao processo de análise de conteúdo, na perspectiva de organizar e facilitar a compreensão do caminho proposto:

**Quadro 6:** Delineamento do Plano de Pesquisa para a Análise de Conteúdo.

<b>Atividades</b>	<b>Etapas</b>	<b>Classificação</b>	<b>Especificação</b>
<b>Pré-Análise de Conteúdo</b>	Primeira	Leitura flutuante	Estabelecer contatos com os documentos a serem analisados.
	Segunda	Escolha dos documentos	Seleção dos documentos que se referem à educação do Município de Angra dos Reis, destacando os Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs), bem como do Programa Mais Educação (PME).
	Terceira	Formulação de hipóteses	O município de Angra dos Reis começou a pensar em educação em tempo integral a partir da criação do Programa Mais Educação (2007).
	Quarta	Referência aos índices	Emoção e ansiedade dos entrevistados: frases interrompidas, repetições e frases incoerentes.

<b>Análise de Conteúdo</b>	Primeira	Categorias (a priori)	Políticas Públicas Educacionais Educação Integral Educação em Tempo Integral
	Segunda	Indicadores	Sistematização das respostas obtidas nas entrevistas.
	Terceira	Inferência	Procedimento intermediário, que vai da descrição das políticas em estudo à interpretação obtida na leitura dos documentos e das vozes das entrevistas.

**Fonte:** Elaboração do autor, 2015.

### **Estrutura da dissertação**

Tendo clareza dos aportes que sustentam nossa pesquisa, tanto em nível teórico quanto metodológico, indicamos, na sequência, a estrutura da dissertação – elaborada em 4 (quatro) capítulos.

Propomos para o capítulo 1 – Políticas Públicas Educacionais: encontros e desencontros – a apresentação de um panorama conceitual acerca da temática, tendo um olhar reflexivo no que tange às diferentes formas de materialização das políticas públicas para a área da educação bem como sua interrelação com as questões voltadas para a estrutura e organização do Sistema Educacional Brasileiro, a vinculação das políticas nacionais às orientações de organismos internacionais, aos contextos que compõem o ciclo de políticas e, ainda, ao financiamento da educação pública.

No que tange ao Capítulo 2 – Educação em Tempo Integral como política pública: olhai os sentidos dos campos! – temos como perspectiva alinhar as concepções de educação integral e de educação em tempo integral, refletindo acerca das diferentes visões sociais de mundo/ideologias que sustentam esses conceitos, bem como problematizando as concepções de escola que se encontram numa *arena de disputas* frente à historicidade desses campos, teoricamente, pesquisados.

Com relação ao Capítulo 3 – Políticas Públicas de Educação em Tempo Integral em Angra dos Reis: a trajetória da ampliação de tempos e espaços – buscamos analisar o momento em que o município começou a pensar na ampliação da jornada escolar, bem como apresentar as duas políticas em destaque – CEHIs e PME – suas especificidades, aproximações e diferenças.

Por fim, no Capítulo 4 – Gestores Públicos Municipais: vozes ampliadas sobre a educação em tempo integral em Angra dos Reis – apresentamos as vozes obtidas por meio das entrevistas com os educadores que atuaram na gestão pública municipal, à época da implantação das políticas em estudo, para a compreensão mais completa da trajetória da educação em tempo integral em Angra dos Reis – no que tange às concepções de educação integral e de educação em tempo integral.

Desse modo, analisando esse percurso e partindo do pressuposto de que os Centros de Educação e Horário Integral e o Programa Mais Educação constituem-se como políticas públicas implantadas neste município, questionamos a origem do termo “política”, o significado de “política pública” e, ainda, as diferentes formas de materialização das políticas públicas educacionais – indagações estas que pontilhamos no capítulo 1 desta dissertação, e se alinhavam nas próximas páginas.

## CAPÍTULO I - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: ENCONTROS E DESENCONTROS.

Quando a política pública abandona suas funções e a 'política vida' assume, os problemas enfrentados pelos indivíduos *de jure* em seus esforços para se tornarem indivíduos *de facto* passam a ser não-aditivos e não cumulativos, destituindo assim a esfera pública de toda substância que não seja a do lugar em que as aflições individuais são confessadas e expostas publicamente.

(BAUMAN, 2001, p. 63)

Promover uma reflexão sobre os encontros e desencontros das políticas públicas educacionais exige-nos um mergulhar sobre diferentes conceitos, na busca por melhor compreender, dentre eles, a 'política-vida' proposta pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman<sup>7</sup> na citação acima.

Partindo das reflexões desse próprio autor sobre a fragmentação do conhecimento e a perda de atenção frente às milhares de páginas disponíveis em fração de segundos no ambiente virtual, inserimos no navegador de buscas da internet os conceitos que nos inclinamos a problematizar neste capítulo.

Iniciamos com o vocábulo "política" e encontramos, aproximadamente, 800.000.000 de resultados em 0,40 segundos. Concentrando a pesquisa para "política pública", achamos em 0,38 segundos por volta de 8.220.000 páginas e, afunilando, ainda mais, para "políticas públicas educacionais", obtivemos 720.000 endereços eletrônicos num espaço temporal de 0,31 segundos.

Certamente, com o passar dos dias, esses quantitativos vão se modificando, frente à crescente produção de informação disponível nos bancos de dados. No entanto, em que medida essa enorme quantidade de informações é transformada em conhecimento?

Neste sentido, estruturamos este primeiro capítulo, abordando os conceitos inerentes à política, política pública e políticas públicas voltadas para a área da educação, principalmente as que contemplam a ampliação da jornada escolar dos alunos para a educação em tempo integral – foco do presente estudo.

---

<sup>7</sup> Zygmunt Bauman nasceu na Polônia, numa família judia, em 1925. Mudou-se para a antiga União Soviética, fugindo da invasão nazista, em setembro de 1939. Lá, juntou-se ao exército polonês e lutou na frente russa. Começou a carreira acadêmica no início da década de 1950 e foi professor da Universidade de Varsóvia até exilar-se durante a campanha antissemita promovida pelas autoridades comunistas em 1968. Em 1971, tornou-se professor da Universidade de Leeds, onde permaneceu até sua aposentadoria oficial, em 1990, e veio a falecer no dia 9 de janeiro de 2017.

O termo política é proveniente do grego *pólis* (*politikós*) e significa “tudo o que se refere à cidade”, estabelecendo, assim, uma interação entre a ação do governo com a vida da *pólis* e suas relações sociais.

Introduzimos assim este diálogo com as contribuições de Bobbio (1998) sobre política, na tentativa de alinhar um significado sobre o referido termo. No seu livro “*Dicionário de Política*”, o autor a apresenta como sendo a “arte ou ciência do governo”.

Partindo dessa construção, Bobbio (1998) evidencia a importância de Aristóteles<sup>8</sup> e de sua obra denominada “*A política*”, uma vez que a mesma é considerada como “o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisões do Estado e sobre as várias formas de Governo” (p. 954).

Na sequência, o autor apresenta um panorama histórico sobre os significados clássico e moderno de política, fazendo referência a três formas de poder: paterno, despótico e político, na tipologia clássica; e, ainda, econômico, ideológico e político, na tipologia moderna.

Percebemos com Bobbio (1998) que a relação entre política e poder é intrínseca. No entanto, partindo da compreensão de que poder é a capacidade de fazer as coisas e que a política é a capacidade de escolher as coisas a serem feitas, Bauman (2013c) contrapõe-se a esta ideia ao afirmar que

Poder e política estão se distanciando cada vez mais nesses tempos líquidos, de modo que o poder está se evaporando no ‘espaço dos fluxos’ de Manuel Castells, enquanto a política define no espaço dos lugares. (p. 102)

Não entrando, neste momento, no mérito da relação entre os dois conceitos e seu processo de distanciamento, mas sim na aglutinação desses vocábulos, uma vez que constituem o “poder-político” – um dos tipos de poder apresentado por Bobbio – para identificarmos a forma como o governo interage com a cidade, destacamos, na sequência, as três especificidades desse poder-político:

Por exclusividade se entende a tendência revelada pelos detentores do poder político ao não permitirem, no âmbito de seu domínio, a formação de grupos armados independentes e ao

---

<sup>8</sup> Aristóteles – filósofo grego – nascido na Macedônia e fundador do Liceu no ginásio do templo de Apolo e também considerado como o mais ilustre dos discípulos de Platão.

debelarem ou dispersarem os que porventura se vierem formando, assim como ao iludirem as infiltrações, as ingerências ou as agressões de grupos políticos do exterior.

Por universalidade se entende a capacidade que têm os detentores do poder político, e eles sós, de tomar decisões legítimas e verdadeiramente eficazes para toda a coletividade, no concernente à distribuição e destinação dos recursos (não apenas econômicos).

Por inclusividade se entende a possibilidade de intervir, de modo imperativo, em todas as esferas possíveis da atividade dos membros do grupo e de encaminhar tal atividade ao fim desejado ou de a desviar de um fim não desejado, por meio de instrumentos de ordenamento jurídico, isto é, de um conjunto de normas primárias destinadas aos membros do grupo e de normas secundárias destinadas a funcionários especializados, com autoridade para intervir em caso de violação daquelas. (p. 957, grifos nossos)

As especificações, acima mencionadas, são apontadas para ilustrar a relação de poder estabelecida entre o governo e a cidade, por meio do poder-político que ele utiliza – quer seja exercendo seu poder sem interferência externa, ou sendo capaz de tomar decisões que abarquem toda uma coletividade ou, ainda, com a possibilidade de intervir nas atividades dos membros de seu grupo – visando uma maior compreensão acerca da concepção de política.

Neste sentido, sintetizamos que a política pode ser entendida, a partir de nosso olhar sobre os estudos de Bobbio, como *arte* ou *ciência* de governar, atuando por meio das diferentes formas de poder na organização da cidade, com a finalidade de cumprir as metas propostas por um grupo organizado, conforme os tempos e as circunstâncias a ele apresentadas.

Mas, nesse contexto, problematizamos: Se política é uma *arte*, ela deveria ser exercida apenas por aqueles que possuem aptidões e talentos, como os artistas? Sendo política uma ciência, quais instrumentos caracterizam-na como produção de conhecimento ou saber científico: os políticos são cientistas?

Sendo arte ou ciência, com habilidades ou competências, o que nos instiga a entender política, na ótica de Bobbio (1998), é sua ligação com a cidade por meio de suas ações que, diretamente, influenciam a vida das pessoas que nela habitam.

Neste sentido, havendo na cidade, na nação, ou no Estado, um governo que produza novos conhecimentos e/ou desperte novos sentidos, mas que saiba

negociar interesses e vislumbrar a “política-vida” para os indivíduos que nesses territórios habitam, a política terá sua validade reunindo conhecimentos esparsos para deles *formar uma arte*, como previa o filósofo grego:

Examinando a cidade nos elementos que a compõem, saberemos melhor em que eles diferem, e se é possível reunir esses conhecimentos esparsos para deles formar uma arte. (ARISTÓTELES, 2011, p. 19)

No entanto, esta reflexão acerca dos diferentes elementos que compõem a cidade nos remete a uma problematização ainda maior da própria política, pois, na proposição de ações por parte do governo, encontramos uma grande divergência de perspectivas entre os grupos que dele fazem parte.

Neste bojo, sinalizamos, na seção que se segue, o adensamento desta discussão, na busca por desnudar esta *arena de disputas* (RUA, 1998) presente na construção das ações do poder público, ou seja, as políticas públicas.

### **1.1 Políticas públicas: uma arena de disputas**

Na perspectiva de aprofundar a reflexão sobre a ação do governo para com a cidade, ampliamos nosso olhar para a discussão sobre as políticas públicas distinguindo, inicialmente, duas terminologias que, embora estejam correlacionadas, não são sinônimas: *decisão política* e *políticas públicas*.

Compreendemos que uma decisão política está vinculada às escolhas e, em contrapartida, a própria política pública está condicionada a um coletivo de ações para que a mesma se efetive, como evidencia Rua (1998):

Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. Já uma decisão política corresponde a uma escolha dentre um leque de alternativas conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando – em maior ou menos grau – uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis. Assim, embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública. (p. 1)

Podemos afirmar que, em sociedade, os diferentes grupos apresentam suas demandas ao governo – sejam elas novas, recorrentes ou reprimidas; no

entanto, por mais que haja um desejo de concretizá-las, muitas vezes essa decisão não se materializa na construção de uma política pública.

Neste sentido, partimos do pressuposto de que políticas públicas se constituem como ações desenvolvidas pelo Estado na tentativa de, por meio de uma decisão<sup>9</sup> política, sanar as demandas apresentadas pelos grupos sociais em seus respectivos interesses, na busca pela resolução de seus conflitos.

No entanto, para escolha sobre qual demanda/necessidade o poder público deve promover uma intervenção, visualizamos a sua constituição enquanto uma arena de disputas, uma vez que a mesma está associada a um campo de interesses conflituosos. Os diferentes grupos sociais apresentam ao governo suas necessidades e solicitam/cobram ações públicas dos seus representantes legais; entretanto, neste 'jogo' do poder-político há, muitas vezes, barganhas e 'trocas de favores'.

Deste modo, alguns desses grupos, direta ou indiretamente, monopolizam a economia e ampliam os conflitos existentes entre os segmentos dos empresários e dos trabalhadores, na busca pela manutenção do *status quo* social existente e na permanência da lógica social hierárquica, desigual e capitalista que rege o funcionamento de nossa sociedade como um parasita – analogia elaborada por Zygmunt Bauman:

Capitalismo é um sistema parasitário. Como todos os parasitas, pode prosperar durante certo período, desde que encontre um organismo ainda não explorado que lhe forneça alimento. Mas não pode fazer isso sem prejudicar o hospedeiro, destruindo assim, cedo ou tarde, as condições de sua prosperidade ou mesmo de sua sobrevivência. (BAUMAN, 2010, p. 8 e 9)

Trazemos, novamente, as contribuições do sociólogo polonês, uma vez que somos moldados a este sistema capitalista que nos parasita bem como nos impõe novas formas de ser socialmente, além de produzir inúmeras divergências entre os diferentes grupos sociais. Os referidos conflitos, oriundos dessas divergências durante a implantação de políticas públicas, acontecem devido a essa estreita relação com as questões econômicas.

---

<sup>9</sup> “Uma decisão em política pública representa apenas um amontoado de intenções sobre a solução de um problema, expressas na forma de determinações legais: decretos, resoluções, etc, etc... Nada disso garante que a decisão se transforme em ação e que a demanda que deu origem ao processo seja efetivamente atendida” (RUA, 1998, p. 12).

Deste cenário decorrem persuasões, pressões políticas, negociações, compromissos acordados, alianças e relações de poder que permeiam a agenda governamental e dificultam a tomada de decisão política, bem como sua efetivação enquanto ação política, chegando até à possibilidade de não implementação das políticas públicas solicitadas, conforme aponta Rua (1998):

Ocorre que a realidade é muito mais complexa [...] Uma política pode simplesmente não chegar a ser implementada, seja pela reação de interesses contrariados, seja por reação ou omissão dos agentes públicos envolvidos, seja por reação ou omissão até mesmo dos possíveis beneficiários. Ou, alternativamente, pode ter apenas algumas de suas partes implementadas. Pode ter partes implementadas contraditoriamente à decisão e seus objetivos. Pode ter partes implementadas de maneira diversa – embora não contrária – do que foi previsto. Pode ter partes implementadas contraditoriamente entre si. E muitas outras coisas podem ocorrer, gerando resultados absolutamente diferentes daquilo que se pretendia com a decisão. Essa variedade de resultados decorre do fato de que a implementação é um processo interativo e continuado de tomada de decisões por numerosos e pequenos grupos envolvidos com a política, os quais apresentam reações efetivas ou potenciais à decisão. Por isso, a implementação deve ser vista sob uma perspectiva interativa, na qual as ações individuais em pontos estratégicos influenciam consideravelmente os resultados obtidos. (p. 17)

Sinalizamos, neste contexto, que esta compreensão acerca da implementação das políticas públicas enquanto um “processo de relações” se coaduna com a discussão sobre o ciclo de políticas de Ball quando, dentre seus cinco contextos – que serão apresentados na próxima seção deste capítulo, enquanto aporte teórico – sobressai o “contexto da prática” como um *locus* de reinterpretção e de transformação da política original (MAINARDES, 2006).

Desta forma, convém ressaltar que construção de políticas públicas se dá para a resolução de problemas encontrados nos diferentes setores da sociedade, na busca por garantir os direitos sociais dos cidadãos, a saber, como estão previstos na Constituição Federal “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988, art. 6º). Tendo como finalidade a garantia dos direitos sociais previstos na Carta Magna, compreendemos que a construção de políticas públicas ocorre de maneiras diferenciadas.

Trazemos, nessa perspectiva, um olhar mais específico sobre o que se denomina de *políticas públicas globais e focais*, bem como sobre as *políticas de discriminação positiva* e sua possibilidade de se transformarem em *discriminação negativa* para dialogarmos – a partir do foco de nosso estudo – sobre as variadas formas de materialização das políticas públicas, inclusive na esfera educacional.

Em estudos de Fraser (2006), políticas públicas globais e políticas públicas focais estão associadas a dois conceitos, a saber: redistribuição e reconhecimento.

As políticas públicas globais são elaboradas visando alcançar todas as pessoas da sociedade, uma busca de compensar a desigualdade econômica imposta e, ainda, diminuir, por meio da redistribuição de renda, as injustiças historicamente produzidas.

Por sua vez, as políticas públicas focais estão atreladas à necessidade de reconhecimento de determinados grupos sociais por injustiças culturais evidenciadas ao longo dos tempos.

Desse modo, a política global pretende alcançar a todas as pessoas e se caracteriza na redistribuição econômica dentro da estrutura de sociedade desigual que possuímos e a política focal está atrelada a grupos ditos minoritários, que se encontram fora dos padrões sociais impostos e, portanto, carecem de reconhecimento cultural para suas demandas.

Fraser (2006) aponta que nos dois tipos de políticas, o reconhecimento (local) e a redistribuição (global) são propostas que se contrapõem, pois seus objetivos se conflitam, na medida em que uma ressalta a igualdade e a outra a diferença entre os grupos sociais:

Enquanto a primeira tende a promover a diferenciação dos grupos, a segunda tende a desestabilizá-la. Desse modo os dois tipos de luta estão em tensão; um pode interferir no outro, ou mesmo agir contra o outro. (p. 233)

Nesta situação, cabe destacar que a autora apresenta dois “remédios” – afirmativos e transformativos – para as injustiças sociais cultural e econômica – que nos insta a refletir sobre como resolver um problema global: Com ações globais ou locais? E, ainda, como dirimir uma tensão focal: Com ações pontuais ou mais amplas e universais?

Esta questão nos leva a buscar na literatura maior embasamento, a fim de qualificar esta discussão, uma vez que ela se constitui num dos instrumentos de medida de nossas análises e reflexões, nesta dissertação, como já adiantamos anteriormente.

Desse modo, trazemos as contribuições de Theodoro & Delgado (2003); Lariú (2004); Cury (2005) e Kerstenetzky (2006) para desnudar a problematização sobre as políticas públicas universais/globais e locais/focais, uma vez que cada uma destas duas vertentes possui suas concepções e pressupostos que sustentam sua materialização.

Neste sentido, trazemos para a reflexão inicial a tensão entre “*igualdade*” e “*diferença*”, uma vez que, no campo das políticas mais amplas, encontramos a defesa da igualdade de condições entre as pessoas e, por sua vez, na esfera das políticas localizadas, a proposição de ações que ressaltem a valorização da diferença entre as pessoas.

A título de ilustração, apresentamos a seguir, uma charge que, certamente, nos abre caminhos para pensarmos a igualdade e a equidade na implantação de políticas públicas.

**Charge:** Igualdade e Justiça.



**Fonte:** Blog do Tarso<sup>10</sup>

A ilustração que apresentamos nos remete à problematização de dois conceitos: igualdade e justiça.

<sup>10</sup> Disponível no link: <https://blogdotarso.com/2013/04/03/charge-igualdade-no-liberalismo-versus-constituicao-social-e-democratica-de-direito/>. Acesso em 26.07.2016.

Neste contexto, convém questionar: prover ações visando à igualdade de condições promove a justiça social? Certamente, a imagem não materializa todas as discussões que estão no bojo da implantação de uma política pública, mas nos fornece pistas para entendermos as tensões na escolha da universalização ou da focalização por parte do poder público, como nos apresenta Cury (2005):

Dessa tensão entre igualdade e diferença nascem as políticas universalistas ou focalizadas que, por sua vez, dependem das opções dos governantes e cuja implementação deve contar com a crítica dos interessados. (p. 17)

Atentamos para essa escolha dos governantes, que nos remete à problematização sobre decisão política e política pública (RUA,1998) que foi realizada, anteriormente, nesta seção da dissertação.

Após esta abordagem introdutória, trazemos a percepção de Cury (2005) sobre a proposição de políticas universais, que estão atreladas ao potencial emancipatório da sociedade:

As políticas inclusivas, assim, podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade. Elas se voltam para o indivíduo e para todos, sustentadas pelo Estado, pelo **princípio da igualdade** de oportunidades e pela igualdade de todos ante a lei. (p. 15, grifos nossos)

No entanto, esta perspectiva de política universalista é criticada por Lariú, (2004) uma vez que:

Nas políticas universais, os 'ricos' têm como se defender e acabam ficando com boa parte dos recursos e os pobres, devido à assimetria entre os altos custos de participação e a ausência de recursos de poder, não conseguem defender os seus interesses. (p. 72)

Esta compreensão do autor dialoga com as dificuldades percebidas no processo de implementação de políticas universais, se levarmos em consideração algumas mazelas que dificultam a sua própria materialização, a saber:

A desigual distribuição da renda e a incapacidade do país de redistribuí-la de modo eqüitativo; pacto federativo carente de um modelo de cooperação recíproca em que a divisão de impostos

seja mais equilibrada; número exorbitante de municípios pequenos e pobres sem recursos próprios, dependentes de recursos de transferências legais; dívida do país com empréstimos externos e, por vezes, a má administração e aplicação dos recursos existentes. (CURY, 2005, p. 29)

O autor em destaque conclui que “as políticas de caráter universalista não têm conseguido efetivar o que prometem: tratar a todos igualmente” (CURY, 2005, p. 29). Neste sentido, destaca que, dentro de uma perspectiva focalista, os grupos específicos deveriam “dar mais a quem precisa” (p. 15), como forma de diminuir as demandas sociais.

Esta percepção se conecta com Lariú (2004) uma vez que – no contexto de discussão sobre o crescimento econômico e desenvolvimento social – apresenta, em seu ensaio, que “se torna clara a importância da política social na redução das desigualdades e na promoção do desenvolvimento social do país” (p. 71), dado este que complementa sua defesa da focalização nas políticas públicas:

Focalização consiste em concentrar recursos disponíveis na população de beneficiários potenciais claramente identificada, concedendo, diante de determinados problemas, tratamento preferencial a certos grupos da população, de maneira que os recursos cheguem verdadeiramente aos mais pobres e fragilizados (...) A ideia é que quanto mais focalizados forem os gastos sociais do governo, quanto mais direcionados forem eles para os grupos de renda mais baixa, maior o efeito na redução do grau de desigualdade, na distribuição de renda e na diminuição da pobreza do país. (...) Defende-se, ademais, que políticas sociais focalizadas causam impacto mais elevado na população de beneficiários escolhidos e aumenta a eficácia da ação, uma vez que podem-se tornar preciosos o problema e a população atendida, melhorando o desenho das políticas e facilitando o alcance dos objetivos que se consideram como prioritários. Por fim, diz-se que políticas focalizadas atendem mais de perto as demandas e as especificidades da população e permitem excluir aquelas que são afetadas pelas necessidades previstas nos programas. (p. 72)

Complementando esta percepção, Lariú (2004) apresenta, ainda, os 4 (quatro) argumentos elaborados por Theodoro e Delgado (2003) no que tange à proposta de focalização, ou seja: os recursos governamentais destinados, atualmente, para a política social são insuficientes, exigindo, desse modo, que sejam alocados focalizadamente.

- 1- A política social é basicamente, ou prioritariamente, política de focalização nos mais pobres, o que consolidaria e engessaria a

desigualdade, abandonando um projeto efetivo de combate à pobreza mais amplo;

- 2- A formatação da política social é um problema técnico associado à eficiência alocativa e à eficácia das ações, destituído do componente político e da concertação social;
- 3- A política social deve atuar nas falhas de mercado livre e desregulamentado. (LARIÚ, 2004, p. 73)

Nesta direção, Kerstnetzky (2006) relata que a principal circunstância a justificar a intervenção pública se dá, a exemplo, na pobreza imerecida, dado que podemos verificar no destaque que se segue:

A defesa da focalização (...) envolve uma certa visão moral sobre o que deve e o que não deve ser objeto de responsabilidade pública. Em particular, a pobreza imerecida – resultante não de escolhas “irresponsáveis”, mas do acaso que ninguém poderia prever – seria a principal circunstância a justificar a intervenção pública. (p. 568)

Nesta linha de pensamento, as políticas focais atuam como ação reparatória necessária para:

(...) restituir a grupos sociais o acesso efetivo a direitos universais formalmente iguais – acesso que teria sido perdido como resultado de injustiças passadas, em virtude, por exemplo, de desiguais oportunidades de realização de gerações passadas que transmitiram às presentes na perpetuação das desigualdades de recursos e capacidades. (p. 570)

No entanto, a partir de uma outra concepção, a proposição de ações focalizadas possui também suas incompletudes. Neste sentido, Cury (2005) sinaliza o risco “populista” que as políticas focalizadas – com viés diferencialista – podem promover (p. 24). Trazemos, ainda, os apontamentos de Kerstnetzky (2006), por destacar que “políticas universais economizariam outros custos menos tangíveis como o estigma” (p. 572) – abordagem esta que dialoga com os apontamentos de Castel (2011) – cuja problematização mais à frente será apresentada.

Nessa perspectiva, as políticas focais atendem a grupos pontuais e podem funcionar como paliativos às suas demandas, não conseguindo, efetivamente, solucionar suas necessidades e garantir os seus direitos sociais, chegando ao ponto de serem perversas com as pessoas que delas são ‘beneficiárias’, como podemos perceber, novamente, com as considerações de Fraser (2006) sobre os seus denominados ‘remédios’:

Enquanto os remédios afirmativos podem ter o efeito perverso de promover a diferenciação de classe, os remédios transformativos tendem a embaçá-la. Além disso, as duas abordagens engendram diferentes dinâmicas subliminares de reconhecimento. A redistribuição afirmativa pode **estigmatizar** os desprivilegiados, acrescentando o insulto do menosprezo à injúria da privação. A redistribuição transformativa, em contraste, pode promover a solidariedade, ajudando a compensar algumas formas de não-reconhecimento. (FRASER, 2006, p. 239, grifos nossos)

Deste modo, para necessidades globais, fazem-se necessárias políticas públicas – ou seja, ‘remédios globais’, que modifiquem a situação de desigualdade presente e ofereçam condições concretas para que as pessoas e os diferentes grupos sociais sejam, efetivamente, inseridos e valorizados socialmente.

Identificamos que, para a tentativa de reconhecimento cultural e autoafirmação de suas diferenças, variados grupos sociais buscam políticas de discriminação positiva.

Estas políticas consistem, de acordo com Castel (2011), em “fazer mais por aqueles que têm menos” (p. 13). No entanto, estas propostas estão expostas à possibilidade de se tornarem políticas de discriminação negativa, uma vez que podem estigmatizar e desenvolver novos processos de exclusão social, como aponta o mesmo sociólogo:

Ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que outros no-la devolvem como uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em fator de exclusão. (CASTEL, 2011, p. 14)

Desse modo, quando refletimos sobre a materialização de políticas públicas – em todo e qualquer setor, pensamos, de forma a sintetizar nossas discussões, que elas podem ocorrer de forma mais global/universal, visando à modificação da estrutura da sociedade como um todo, ao redistribuir a economia por meio de remédios transformativos, que primam pela igualdade entre as pessoas; ou de modo mais focalizada/pontual, objetivando a modificação da situação social de diferentes grupos considerados minoritários, por meio de remédios afirmativos, que busquem a valorização da alteridade entre as pessoas. Ressaltamos, neste caso, que a construção de políticas públicas pode provocar

efeito indesejado, ao correr o risco de institucionalizar a discriminação negativa e ao tolher o direito à igualdade.

Neste contexto resgatamos, mais uma vez, a reflexão sobre igualdade e equidade apresentada nas páginas anteriores com a charge sobre “justiça social” para trazermos em diálogo dois sociólogos com ideias contrapostas sobre a proposição de ações locais para problemas globais.

Santos (1995) parte do pressuposto de que, quanto mais global for um problema, mais locais e mais multiplamente locais devem ser as soluções, uma vez que a percepção sobre o ‘global’, na verdade, se configura num ‘localismo globalizado’:

Aquilo que chamamos de globalização é sempre a globalização bem-sucedida de um determinado localismo. Por outras palavras, não existe uma condição global para a qual não se consiga encontrar uma raiz local, uma fonte específica de pertença cultural. (SANTOS, 2001, p. 25)

Neste sentido, os problemas globais possuem uma ligação direta com a esfera local e, de igual maneira, a correlação entre as soluções para esses problemas precisam ser encontradas localmente.

Essa concepção se contrapõe à de Bauman (2005), ao defender ações globais para problemas gerados globalmente:

Pense globalmente e aja localmente é um lema mal concebido e até perigoso. Não há soluções locais para problemas gerados globalmente. Os problemas globais só podem ser resolvidos, se é que podem, por ações globais [...] As forças globais descontroladas e destrutivas se nutrem da fragmentação do palco político e da cisão de uma política potencialmente global num conjunto de egoísmos locais, numa disputa sem fim, barganhando por uma fatia maior de migalhas que caem da mesa festiva dos barões assaltantes globais. (p. 94 e 95)

Podemos, assim, inferir que estas perspectivas diferenciadas, diretamente, estão associadas à discussão acerca da proposição das políticas públicas sociais – seja por meio de ações globais e/ou locais – que vimos percorrendo ao longo desta seção. E, neste compasso e descompasso de proposição de políticas universais e/ou focais evidenciamos a arena de disputas presente em sua composição.

Porém situamos, no bojo desta discussão, a possibilidade de complementação de ambas as perspectivas – direcionamento este que assinala Kerstnetzky (2006):

Sem a ação/política/programa focalizados nesses grupos, aqueles direitos são letra morta ou se cumprirão apenas em um horizonte temporal muito distante. Em certo sentido, essas ações *complementariam* políticas públicas universais, justificadas por uma noção de direitos sociais, como, por exemplo, a educação e saúde universais, aperfeiçoando-se à sua lógica, na medida em que diminuiriam as distâncias que normalmente tornam irrealizável a noção de igualdade de oportunidades embutidas nesses direitos. (p. 570, grifos nossos)

Cabe destacar, ainda, que fizemos esta abordagem sobre as diferentes possibilidades de implantação das políticas públicas, a fim de que possamos afunilar, na próxima seção, a discussão para as políticas públicas de educação, uma vez que elas também são alvo destas formas de materialização e constituem-se foco de nossa dissertação.

## **1.2 Políticas públicas de educação e as possibilidades de sua materialização**

No campo educacional, diversas políticas públicas vêm sendo materializadas por meio de diferentes propostas. Como vimos na seção anterior, algumas alcançam uma totalidade, outras, apenas a determinados grupos, mas todas elas visam contemplar as demandas da população no que tange a este direito social<sup>11</sup>.

Neste sentido, considerando o que apresentamos até o momento, questionamos: em que medida a proposição – por parte do governo para com os diferentes grupos sociais – favorece, efetivamente, a garantia do direito à educação para a população, diminuindo as desigualdades educacionais e promovendo, ainda, uma emancipação social? Esta questão não se alinha com respostas pontuais, pois dela se desdobram inúmeras circunlocuções, mas nos suscita a refletir sobre a arena de disputas presente na criação e no processo de implementação das políticas públicas, inclusive as voltadas para a educação.

---

<sup>11</sup> O artigo 6º da CF/1988 – alterado pela EC nº 90/2015 – dispõe que a educação é um direito social. Esta perspectiva é também reiterada na LDBEN/1996 – alterada pela Lei nº 12.796/2003 – enquanto direito público subjetivo.

Neste contexto, dialogamos com a perspectiva freireana, que percebe a educação como uma prática social concreta, construída e mediada pelos homens enquanto sujeitos de seus processos históricos (FREIRE, 1990). Esta concepção nos orienta para a compreensão das políticas públicas na área da educação enquanto um instrumento de transformação da própria sociedade por parte do governo, na promoção de ações concretas que garantam a modificação da realidade social da população.

Embora tenhamos a clareza de que a educação – numa visão mais ampliada – também ocorra em todos os espaços sociais, nos diversos tempos oportunizados e, ainda, por meio da interação com os diferentes sujeitos, neste momento, a educação a que nos referimos é a *escolar*, pois de acordo com Oliveira (2010), políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar:

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. (OLIVEIRA, 2010, p. 2)

Esta relação das políticas públicas educacionais com a educação escolar está diretamente relacionada com a existência de um Sistema Educacional Brasileiro (SEB)<sup>12</sup> que sustenta, por meio de ações diversas, a educação regular no país, incluindo os sistemas de ensino, mas também transcendendo-os.

---

<sup>12</sup> O Sistema Educacional Brasileiro (SEB) se estrutura com três sistemas de ensino no país e que se organizam em regime de colaboração, a saber: Sistema Federal; Sistema dos Estados e do Distrito Federal e, ainda, Sistema Municipal.

No que tange ao Sistema Federal de Ensino, abarcam-se as instituições mantidas pela União, instituições de ensino criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação – Art. 16 da LDBEN/96.

Referente ao Sistema de Ensino dos Estados e do Distrito Federal, encontram-se as instituições de ensino mantidas pelo poder público estadual e distrital; as instituições de ensino superior mantidas pelo poder público municipal; instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos de educação estadual e do Distrito Federal – Art. 17 da LDBEN/96.

Com relação ao Sistema Municipal de Ensino, percebem-se as instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo poder municipal; instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos municipais de educação – Art. 18 da LDBEN/96.

Quer seja a criação de novas escolas, abertura de novas vagas, formação qualificada dos educadores, extensão do tempo de escolaridade ou, ainda, a ampliação da jornada escolar dos educandos para uma educação em tempo integral, dentre muitas outras possibilidades – configuram-se sinais de um olhar sobre a educação enquanto direito social e sobre as políticas públicas enquanto instrumento de promoção da qualidade educacional. Por falar em qualidade educacional, faz-se necessário destacar dois tipos de políticas que influenciam diretamente na concretização, ou não, das ações voltadas para as demandas da população: políticas de Estado e políticas de governo.

No que tange às políticas de Estado, vislumbramos as ações que passaram por muitas discussões entre diferentes segmentos, envolvendo diversos sujeitos na análise e na impactação orçamentária para a possibilidade efetiva de sua realização, bem como de sua continuidade, uma vez que se institucionalizaram por meio de legislação e, apesar das trocas de governo, permanecem. Em contrapartida, as políticas de governo, em geral, se associam às plataformas propostas pelos candidatos à gestão pública e que se vinculam ao mandato que os mesmos, se eleitos, exercem. Proposições estas que, normalmente, não resistem às mudanças na gestão pública.

Neste sentido, ressaltamos a importância da constituição de políticas públicas educacionais de Estado na perspectiva de contribuir para a qualidade da educação e, ainda, diminuir as desigualdades de oportunidades educacionais. Aspecto este que vai ao encontro dos pressupostos de Bauman (2013b) ao nos afirmar que “a desigualdade de oportunidades educacionais é uma questão que só pode ser confrontada em ampla escala por políticas de Estado” (p. 74).

Infelizmente, é muito comum percebermos a ausência de formulação de políticas de Estado e, conseqüentemente, a descontinuidade das políticas de governo ao longo das transições entre as gestões, no Brasil, pois como afirma Saviani (2008), “cada um que chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia de que é com ele que,

---

Cabe destacar que a educação se divide em diferentes níveis e modalidades. Neste sentido, sobre os níveis, sinalizamos: **educação básica** – educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (art. 21, I da LDBEN/96) – e **educação superior** – cursos seqüenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão (art. 44 da LDBEN/96). E, no que tange às modalidades, destacamos: a educação especial, a educação profissional, educação no campo, educação à distância e, ainda, a educação de jovens e adultos.

finalmente, o problema será resolvido” (p. 11). Este fator compromete muito os resultados na esfera educacional, pois, para se obter qualquer retorno favorável do investimento nas políticas públicas educacionais propostas, deve-se levar em consideração a necessidade de maior tempo entre a criação/implementação, maturação e, ainda, ressignificação e avaliação destas políticas para, a partir de então, se colher os frutos dela oriundos.

Ainda no bojo da discussão acerca da qualidade da educação atrelada à proposição de políticas públicas educacionais, cabe salientar, de acordo com Ball (2001), a crescente internacionalização dessas políticas – alinhando e regulando às propostas locais.

Devido ao gradual processo de globalização, temos observado uma pontual adequação das políticas nacionais às novas exigências do mercado financeiro e, ainda, à atuação da gestão pública – perspectiva esta confirmada por Mainardes (2006) ao nos relatar que “os trabalhos mais recentes de Ball contribuem para uma análise mais densa das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais” (p. 51).

Neste sentido, Souza (2016) lista instituições e eventos de origem *multilateral*, bem como acordos internacionais que, diretamente, correspondem a uma “*internacionalização das políticas educacionais*” e influenciam na proposição de políticas públicas nacionais:

O Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) – e acordos internacionais – como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), a Conferência de Cúpula (Nova Delhi, 1993) e a Cúpula Mundial de Educação para Todos (Dakar, 2000). (p. 123)

No entanto, a esse respeito, cabe ressaltar que muitas pesquisas sobre política pública educacional se concentram em “detalhes”, mas desconsideram o “macrocontexto”, segundo Power (2006, p. 12), ou seja, as análises se detêm apenas no plano local, sem articulá-las com a esfera global, e sem perceber, ainda, a influência das orientações a nível macro no contexto micro. Cabe ressaltar que, neste trabalho, temos clareza da articulação existente entre os documentos elaborados na esfera municipal sobre a trajetória das políticas

públicas de educação em tempo integral em Angra dos Reis com os aportes nacionais e, ainda, com suas vinculações com as políticas globais, embora neste trabalho não aprofundemos este vínculo.

Nesta perspectiva, sinalizamos a necessidade de se evidenciar que existe esta relação direta entre as ações envidadas no Brasil com as discussões que se apresentaram em nível mundial no que tange à educação em tempo integral – temática em que estamos inseridos – como podemos, a título de exemplo, indicar o Programa Mais Educação (PME), que é também fruto de articulações com organismos internacionais, da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) e, ainda, do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”.

Ao destacar esta política, evidenciamos que primamos por sinalizar a ligação entre as políticas globais e locais e, ainda, a influência do contexto macro no microcontexto; porém, o aprofundamento nesse sentido será apresentado nos capítulos que se sucedem.

Convém ainda pontuar a fragilidade das políticas públicas educacionais – quando produzidas a partir de acordos – uma vez que, ao longo do processo, podem ou não funcionar – em consonância com Ball (2001) – o que exige uma remodelação desta política por meio de complexos processos:

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (p. 102).

Estes processos apontados na citação anterior estão correlacionados com sua construção acerca do “ciclo de políticas”. Esta abordagem – *ciclo de políticas* – foi elaborada por Stephen Ball e Richard Bowe e muito tem contribuído nos estudos sobre políticas educacionais.

Nesta direção, segundo Mainardes (2006),

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (p. 49)

O ciclo de políticas prevê a existência de cinco contextos que se articulam e não se configuram numa linearidade, pois cada um deles está permeado por uma arena de disputas, a saber: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política – os quais sintetizamos, a seguir, embasados nos estudos de Mainardes (2006):

**Contexto de influência:** onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos.

**Contexto da produção de texto:** onde se produz os textos políticos que, por sua vez, representa a política.

**Contexto da prática:** onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

**Contexto dos resultados/efeitos:** onde se preocupa com questões de justiça, igualdade e liberdade individual.

**Contexto de estratégia política:** onde se envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. (p. 50-55)

Faz-se necessário destacar que cada contexto possui desdobramentos múltiplos e reflexões amplas acerca de sua utilização. Tanto que, na citação acima, apresentamos, apenas, uma síntese de cada um deles, a fim de caracterizar esta teoria e evidenciar a relevância do ciclo de políticas para uma análise mais concreta das políticas públicas educacionais.

Embora toda esta discussão sobre o ciclo de políticas seja pertinente, sinalizamos que, sem verba, nenhuma política pública educacional “sai do papel” e se materializa. Neste sentido, abrimos um espaço para falar sobre o financiamento da educação, levando em consideração a importância do investimento financeiro na implantação de políticas públicas educacionais.

Neste viés, trazemos as contribuições da Constituição Federal – CF (1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) e, ainda, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (2007).

As verbas para a implantação de políticas públicas, bem como para manutenção e desenvolvimento das propostas referentes ao ensino resultam, prioritariamente, da arrecadação dos impostos em níveis municipal, estadual e federal, como apresentamos abaixo, a partir do artigo da Constituição Federal de 1988:

**Art. 68.** Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em lei. (BRASIL, 1996)

Segundo o artigo 212 da CF/88, anualmente, a União deverá aplicar, nunca menos de 18% de sua receita de impostos e os Estados, Distrito Federal e Municípios, deverão aplicar, no mínimo, 25 %. Nesta perspectiva, a União pode assistir – técnica e financeiramente – aos Estados, Distrito Federal e aos Municípios – na função redistributiva e supletiva – visando garantir a “equalização de oportunidades educacionais e o padrão mínimo de qualidade do ensino” (Art. 211, §1º).

Neste contexto, convém sinalizar que, visando destacar a lacuna deixada pela Constituição Federal, a LDBEN/96, em seu artigo 69, evidencia que a vinculação de recursos para a educação deve ser aplicada na manutenção e desenvolvimento do “ensino público”. Logo, a LDBEN/96 apresenta uma diferenciação em relação ao texto constitucional – uma perspectiva de ir além da CF/88, porém com os limites da verticalidade entre os ordenamentos.

Não tendo investido o mínimo exigido nas receitas, a União poderá interferir nos Estados e no Distrito Federal. Da mesma forma, pode ocorrer a intervenção dos Estados para com os municípios que não tiverem aplicado o mínimo exigido da receita municipal na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Cabe acrescentar, no bojo dessa discussão sobre o financiamento da educação, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – (FUNDEB), pela Emenda Constitucional n.53/2006 e regulamentado pela Lei n. 11.494/2007, em substituição ao antigo Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – (FUNDEF).

O FUNDEF repassava recursos apenas para o Ensino Fundamental; já o atual FUNDEB investe em todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Esses fundos são instituídos no âmbito de cada Estado e contam também com repasses da União para ações de manutenção e desenvolvimento do ensino, sendo que, pelo menos, 60% do montante anual deve ser destinado ao pagamento dos profissionais do magistério em efetivo exercício na rede pública (BRASIL, 2006, XII).

Seus recursos são repartidos por coeficientes de distribuição de matrículas relacionadas à etapa, modalidade e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica. Fizemos questão de abarcar esta caracterização maior do FUNDEB, uma vez que o mesmo traz, em seu bojo, ponderações específicas para a educação em tempo integral e se configura como um direito real, segundo contribuições de Menezes (2009):

O Fundeb, além de considerar o tempo integral como possibilidade para toda a educação básica nacional, ainda faz associar a esta extensão da jornada coeficientes de distribuição de recursos, evidenciando uma tentativa inicial de garantir o direito à educação em tempo integral, uma vez que o direito só se realiza de fato quando associado a fontes significativas e estáveis de recurso. (p. 77)

Concordamos com a autora, uma vez que, na implantação de políticas públicas educacionais, exige-se uma garantia de recursos para a efetiva materialização das propostas elaboradas. Como pontuamos anteriormente, do contrário, as propostas não saem do papel – de sua esfera de planejamento.

Neste sentido, realizamos este panorama acerca do financiamento da educação atrelado à discussão maior desta seção – políticas públicas educacionais – culminando com dados sobre o FUNDEB, justamente por sua

previsão de recursos para a educação em tempo integral, de forma a contribuir com o financiamento das políticas de educação em tempo integral nos diferentes entes federativos.

Por fim, partindo do pressuposto de que a temática da educação em tempo integral – por vezes, amalgamada na concepção de educação integral – se configura, também, numa arena de disputas e que ambas as concepções estão associadas a diferentes visões sociais de mundo, de homem e de educação, apresentamos, no capítulo que se segue, uma discussão mais conceitual e fundamentada nos ordenamentos legais acerca dessas duas temáticas.

Afinal, o que se entende por educação em tempo integral? Quais relações podem se estabelecer entre uma educação cujo tempo escolar é ampliado e a tão propagada educação integral?

## CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA: OLHAI OS SENTIDOS DOS CAMPOS!

*“Vivemos tempos líquidos. Nada é para durar.”*  
(Zygmunt Bauman)

*“Só tenho tempo pras manchetes no metrô  
E o que acontece na novela  
Alguém me conta no corredor  
Escolho os filmes que eu não vejo no elevador  
Pelas estrelas que eu encontro  
Na crítica do leitor  
Eu tenho pressa  
E tanta coisa me interessa  
Mas nada tanto assim”*  
(Kid Abelha)

Como começar a escrever? Tão pouco tempo para inúmeras leituras, amadurecimento das ideias, concatenação dos conceitos e, ainda, para a escrita acadêmica que, por vezes, nos descaracteriza.

Iniciamos esse capítulo, mais uma vez, trazendo as contribuições de Zygmunt Bauman – criador do conceito de modernidade líquida<sup>13</sup> – para refletirmos sobre o tempo em que vivemos. Tempo líquido? Esta expressão nos remete a tantas representações frente à aparente liquidez da sociedade e, por sua vez, exige, constantemente, a modificação dessas próprias representações no cotidiano de cada cidadão.

---

<sup>13</sup> Modernidade Líquida – conceito criado por Zygmunt Bauman – está relacionada com as constantes mudanças presentes na sociedade contemporânea e a necessidade de se substituir antigas construções consideradas como ‘sólidas’ por outras, em permanente estágio de alteração. Este conceito relaciona-se com as instituições sociais, as relações estabelecidas na sociedade, as diferentes formas de ser socialmente, o avanço do capitalismo e da globalização bem como, associado à incerteza com relação ao futuro, visto que a sociedade passa por uma crise da filosofia como construtora de verdade, uma crise da ideia de certeza e uma crise das próprias utopias – que segundo Galeano (2001, p. 230) “¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar” – tornando-se, desse modo, líquida. Segundo Bauman (2013) “Uso aqui a expressão ‘modernidade líquida’ para denominar o formato atual da condição moderna, descrita por outros autores como ‘pós-modernidade’, ‘modernidade tardia’, ‘segunda modernidade’ ou ‘hipermodernidade’. O que torna ‘líquida’ a modernidade, e assim justificava a escolha do nome é sua ‘modernização’ compulsiva e obsessiva, capaz de impulsionar e intensificar a si mesma, em consequência do que, como ocorre com os líquidos, nenhuma das formas consecutivas de vida social, é capaz de manter seu aspecto por muito tempo. ‘Dissolver tudo o que é sólido’ tem sido a característica inata e definidora da forma de vida moderna desde o princípio; mas hoje, ao contrário de ontem, as formas dissolvidas não devem ser substituídas (e não o são) por outras formas sólidas – consideradas ‘aperfeiçoadas’, no sentido de serem até mais sólidas e ‘permanentes’ que as anteriores, e portanto até mais resistentes à liquefação. No lugar de formas derretidas, e portanto inconstantes, surgem outras, não menos – se não mais – suscetíveis ao derretimento, e portanto também inconstantes” (p. 16).

O poeta Mario Quintana, em sua poesia “*O tempo*”, nos insta a perceber que enquanto o tempo cronológico, advindo de Chronos (ou Cronos) – marcado pela quantidade e pelo controle das horas – está passando/acabando, junto a ele também se esvai o tempo da experiência, da vivência e da subjetividade – que prima pela oportunidade de qualificar o tempo do presente – Kairós, assim o chamamos, como podemos identificar no fragmento que segue esta relação entre os diferentes tempos<sup>14</sup>.

A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.  
 Quando se vê, já são seis horas!  
 Quando se vê, já é sexta-feira!  
 Quando se vê, já é natal...  
 Quando se vê, já terminou o ano...  
 Quando se vê perdemos o amor da nossa vida.  
 Quando se vê passaram 50 anos!  
 Agora é tarde demais para ser reprovado [...] <sup>15</sup>

Este trecho dialoga com a segunda epígrafe apresentada – parte da letra “*Nada é tanto assim*”<sup>16</sup>, do grupo Kid Abelha – na qual percebemos o quanto estamos envolvidos pelo tempo cronológico, com a padronização das tarefas, organização e encadeamento seqüencial dos fatos sem, diretamente, o relacionarmos com a possibilidade do *devir* (transformação), presente na experiência.

O tempo – tanto cronológico quanto da experiência – está associado a uma construção socioistórica e cultural (PARENTE, 2010) e essa forma de o percebermos atualmente na sociedade – nas diversas instituições, nas escolas, nas relações e nas ações que envidamos ou somos acometidos – sempre se pauta na correria dos dias, no passar dos tempos e na escassez de vida que produza novos sentidos e que caracterizem nossas escolhas.

---

<sup>14</sup> Na mitologia grega, Chronos e Kairós são dois deuses do tempo. Sendo que Chronos é o deus do tempo quantitativo, corrente, rotineiro e ordenado pelo relógio. Dele advém a ideia de cronômetro e de calendário, pois controlava o tempo desde o nascimento até à morte. Por outro lado, Kairós é o deus do tempo da oportunidade, uma vez que chega a cada um de nós na ocasião correta, no momento adequado e oportuno se associando a um tempo que simplesmente acontece sem previsão ou hora marcada. Cabe ressaltar que os gregos tinham a convicção de que Kairós tinha o poder de enfrentar o Chronos.

<sup>15</sup> 19/01/2016. Poema “O tempo” disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/MTc0MDg/>

<sup>16</sup> 19/01/2016. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/kid-abelha/nada-tanto-assim.html>

Vivemos tempos líquidos, como afirma Bauman, em que as horas demarcadas pelos relógios nos controlam sobremaneira e a constante mudança no ritmo da sociedade direciona nossas escolhas, fragilizando, assim, as nossas ações. Tempos em que um dia passa num piscar de olhos e a sensação de que o mesmo não foi aproveitado nem otimizado de maneira adequada, oportuna e produtiva, sempre nos entorpece, ou seja, o tempo Chronos atropela o tempo Kairós, nos immobilizando de toda e qualquer possibilidade de transformação.

Controlados pelas pressões da sociedade para nos inserirmos nesta lógica de permanentes mudanças e de constantes exigências de adequações e de reformulações a novos tempos, trazemos, no bojo deste oxímoro, nossa compreensão sobre o tempo enquanto produto da criação humana, que tem passado por diversas transformações ao longo dos tempos, inclusive, no lócus de nossa pesquisa – a escola pública, como nos aponta Parente (2010):

O tempo da escola é influenciado pelo tempo sociohistórico: a rítmica de determinado contexto social, cultural e histórico determina as cadências e os ritmos impressos na dinâmica das instituições sociais e dos próprios sujeitos que fazem parte dessas instituições em cada contexto histórico. (p. 142)

Trazemos este excerto para pensarmos o quanto os diferentes tempos influenciam no cotidiano escolar, de forma a intervir no desenvolvimento da multidimensionalidade do educando – um olhar que contemple todas as suas dimensões formadoras<sup>17</sup>.

Atualmente, passamos de uma perspectiva de tempo escolar fragmentado, contabilizado, recortado e que, historicamente, se relacionava com a nossa percepção limitada sobre o processo de construção de conhecimentos e de legitimação do próprio saber socializado e produzido na comunidade escolar para uma nova compreensão do tempo – um tempo que modifica a lógica da organização hierárquica para uma proposta mais dialógica e horizontalizada, que insere novos valores e humaniza as relações inseridas no cotidiano escolar e que, para além da instrução, preocupa-se com o desenvolvimento de uma formação humana mais completa para os alunos.

---

<sup>17</sup> No que se refere às diferentes dimensões formadoras do sujeito, Guará (2006) relata que “A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial” (p. 16).

Pensar sobre os diferentes tempos produzidos no/para o cotidiano escolar nos leva a refletir sobre o início da escolarização obrigatória dos educandos bem como a sua trajetória.

Parente (2008) faz um levantamento das legislações que abordam o tempo de início e do percurso no processo de escolarização dos alunos, acrescentando um olhar sobre as políticas públicas implantadas na educação na perspectiva de refletir se as mesmas contemplam ou não os sujeitos do processo. Essas políticas consideram os múltiplos atores inseridos no cotidiano escolar? Suas necessidades? Seus diferentes tempos? Constituem-se, efetivamente, enquanto “*política-vida*”?

Frente a estes questionamentos, pontuamos que, atualmente, a legislação brasileira aponta para “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos” (BRASIL, 2009) e, neste bojo, acrescentamos, ainda, as contribuições da lei n. 12. 796/2013 – que altera a LDBEN – e, nos orienta para o “atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para jornada integral” (BRASIL, 2013). No entanto, convém ressaltar que esta orientação está veiculada, apenas, à organização da Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica.

Destacamos ainda – enquanto pressuposto legal para a educação em tempo integral – o disposto no Plano Nacional de Educação (2014-2024) que, embora sua aplicação esteja associada a um espaço-tempo de 10 (dez) anos, prevê que a oferta de educação em tempo integral passe a ser “igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo” (BRASIL, 2014, Meta 6, Estratégia 6.1).

Essa normatização nos provoca inúmeras inquietações sobre o tempo escolar do aluno, levando em consideração variados fatores que influenciam no seu processo de formação, como nos faz refletir Arroyo (2004), de maneira poética e consistente:

Em cada aluno há uma história pessoal, grupal, de gênero, raça, classe ou idade. Percursos singulares e coletivos que se entrelaçam com seus percursos escolares. É impossível pretender entender este isolado daqueles. (p. 64)

Acreditamos que o tempo escolar regular, composto pelas 4 (quatro) horas mínimas, é insuficiente para as variadas demandas que a escola pública possui na atualidade, no que se refere à apropriação/socialização dos conhecimentos historicamente construídos e na oportunização aos alunos de vivências significativas – que promovam o desenvolvimento humano mais completo do educando – ao percebê-lo integralmente.

Na busca por legitimar os diferentes tempos do aluno, reconhecemos o valor da ampliação de seu percurso escolar, bem como de sua jornada diária para uma educação em tempo integral, destacando que o aumento do tempo de obrigação da educação básica pode promover maiores oportunidades de aprendizagem aos alunos, bem como a ampliação da jornada escolar diária do educando, uma vez que esta tem condições de favorecer que as múltiplas aprendizagens dialoguem com a realidade social do aluno, promovam uma organização curricular de maneira articulada e integrada e, ainda, venham a objetivar a emancipação desses que se constituem sujeitos do processo.

Discutimos sobre a educação em tempo integral por reconhecermos a dívida histórica que socialmente possuímos com os alunos das classes populares e por termos consciência de que cada educando aprende de uma maneira diferente e num ‘espaçotempo’ próprio, que não pode ser imposto pelo tempo cronológico, mas sim valorizado em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, para garantir que este olhar mais ampliado seja instaurado, nos direcionamos a repensar sobre como esse tempo será otimizado no cotidiano escolar para que não seja ofertado aos alunos *“mais da mesma coisa”*, como apontava Paro (2009), e que, efetivamente, eles recebam uma educação que integre diferentes áreas do conhecimento, desperte inúmeros sentidos e promova o seu desenvolvimento pleno – em sua integralidade.

Evidenciamos que a reflexão acerca do tempo que introduzimos neste capítulo faz-se necessária, uma vez que os dois conceitos que serão discutidos na seção que se segue – educação integral e educação em tempo integral – embora preveja uma articulação, não são sinônimos e estão imbuídos de especificidades e caracterizações.

## 2.1 Educação em Tempo integral e Educação Integral: uma discussão conceitual

Apresentamos inicialmente, neste capítulo, uma discussão mais filosófica sobre o tempo, na busca por introduzirmos um olhar mais aprofundado sobre dois conceitos que são fundamentais em nossa dissertação: *educação em tempo integral* e *educação integral*.

Atualmente, dependendo da perspectiva a que lançamos nosso olhar, percebemos o quanto esses conceitos encontram-se aproximados. No entanto, faz-se mister destacar que os mesmos possuem suas diferenças, especificidades e disputas político-ideológicas para sua existência e permanência atrelados à visão social de mundo, de homem e de educação que os diferentes grupos sociais possuem, inclusive, do papel social da escola na contemporaneidade.

Nas páginas anteriores, sinalizamos a dívida histórica que possuímos para com os alunos das classes populares, destacando, desse modo, a importância de um tempo maior para os educandos. Esta análise advém de Maurício (2009a), quando aborda os pressupostos da escola pública de horário integral:

A escola responde hoje por demandas que deixaram de ser atendidas no passado. Somos reféns de nossa própria história. Darcy Ribeiro repetia insistentemente o fato de que o Brasil foi o último a abolir a escravidão. Não ficam claras, de imediato, as dimensões deste fato: em 1940, 2/3 da população escolarizável brasileira estava fora da escola; em 1970, 1/3 ainda da população em idade escolar estava fora da escola; há apenas 10 anos o Brasil conseguiu universalizar o ensino fundamental. Conclui-se que não temos ainda uma geração de pais de nossos alunos totalmente escolarizada. (p. 26 e 27)

Ressaltamos que, embora o artigo seja de 2009, este dado continua muito atual, tanto que esta citação foi utilizada pela mesma autora em sua palestra no “*Seminário de Educação Integral – Articulando saberes na escola e além dela*”, do município de São Gonçalo, no ano de 2015.

Em diferentes estudos sobre a educação em tempo integral ou sobre a utilização do próprio tempo de forma qualitativa no cotidiano escolar, identificamos uma diversidade de perspectivas inerentes a esta ampliação da jornada escolar dos educandos/ampliação das oportunidades de sua aprendizagem, quer seja pelo reconhecimento da dívida histórica para com os alunos das classes

populares; pela compreensão de que a promoção de uma educação de melhor qualidade exige um maior tempo para a oferta de novas oportunidades educacionais; pela necessidade de proteger os educandos inseridos em espaços de risco social<sup>18</sup> ou, ainda, pela junção de todos esses fatores e muitos outros que se desdobram ao longo do processo.

Para ampliarmos o repertório conceitual sobre a educação em tempo integral, trazemos a compreensão de outros autores na busca por reforçarmos a necessidade de reflexão acerca da ampliação da jornada escolar do educando. Desta forma apresentamos, na sequência, a perspectiva de Moll (2010) apud Leclerc, e Moll (2012), que pontua o tempo integral em dois sentidos – “restrito” e “amplo”:

Escola de tempo integral. Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (p. 96).

Partindo da percepção de que a construção da educação em ‘*tempo integral*’ é abordada pela autora com a aglutinação de dois sentidos distintos – ampliação da jornada escolar e as necessidades formativas em diferentes dimensões, problematizamos a tendência ‘*contemporânea*’, de amalgamar conceitos e a eles atribuir novos significados.

Encontramos, nesta perspectiva, aspectos que dialogam com os pressupostos de Gadotti (2009), uma vez que o mesmo percebe que “a educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências” (p. 21).

---

<sup>18</sup> Esclarecemos, através das leituras de Castel (2005), que compreendemos por “risco social” como sendo os fatores externos que norteiam o espaço em que os indivíduos habitam. Por sua vez, que não se confunda este termo com a construção “vulnerabilidade social” na medida em que a mesma está associada ao indivíduo e ao estado de fragilidade que ele se encontra devido à inserção neste espaço social de ‘risco’. (Cf. CASTEL, R. **A insegurança social: o que é ser protegido?** Petrópolis: Vozes, 2005)

Neste bojo – de uma educação que ocorra em todos os espaços e territórios – questionamos o papel social da escola nesta contemporaneidade, pois partimos da compreensão de que a função principal da educação escolar seja a apropriação dos conhecimentos sociohistoricamente construídos. Mas, esta visão mais atual – em que a escola se configura como mais uma das instituições que promovem formação às crianças e aos adolescentes – qualifica ou desprestigia a atuação da educação escolar?

Neste sentido, somos confrontados com Frabboni (2001, p. 34) ao nos afirmar que essa articulação entre o território e a unidade escolar se constitui numa “*equação possível*”.

Concordamos que a educação se dá em todos os tempos e espaços e que esta integração seja, ainda, possível e necessária. No entanto, reforçamos que, a nosso ver – enquanto política pública – a proposta de educação em tempo integral, mesmo que por meio de atividades dentro ou fora da escola, deve estar sob a responsabilidade da mesma, ângulo este que podemos encontrar, por exemplo, nas afirmações de Menezes (2009):

O aumento do tempo com vistas à formação integral do indivíduo deve constituir-se na ampliação do tempo escolar, aqui considerado como o tempo que a criança está sob a responsabilidade da escola, em atividades que podem ocorrer de forma intra ou extra-escolar. Aspectos estes que evidenciam a centralidade da escola no processo ensino-aprendizagem. (p. 85)

Se, porventura, no contexto brasileiro, o tempo escolar corresponde ao “tempo em que a criança está sob responsabilidade da escola”, por outro lado, em outros países, o conceito de “tempo escolar” possui outras interpretações. Nesta direção, trazemos as contribuições de Pereyra (1992), uma vez que, em estudos sobre a “*jornada e os tempos escolares numa nova época*”, apresentou três casos de ampliação da jornada escolar europeia, a pontuar: Alemanha, Dinamarca e Itália. Convém contextualizar que esta ampliação é realizada no espaço físico da escola, mas não se configura numa ação escolar. As atividades propostas, assim como alimentação, são pagas e se estendem a apenas alguns alunos, de forma a alcançar a mesma jornada de trabalho de seus responsáveis, objetivando diminuir a influência negativa sobre a educação dos alunos e também a precariedade cultural, como podemos observar em Pereyra apud Maurício (2014):

A prolongação do tempo na escola, com jornada estendida, a toda manhã e tarde, serviria, sobretudo, para diminuir, o maior tempo possível, a influência negativa sobre a educação dos alunos e também a precariedade cultural de sua família e seu bairro. (p. 43)

Inferimos que – nesta compreensão de ampliação da jornada escolar – o tempo integral é atrelado a uma visão de assistência, na qual o aumento da carga horária está associado à necessidade que os pais possuem de deixarem seus filhos num local de segurança e proteção.

Entretanto, resgatando a discussão acerca da valorização da centralidade da escola na educação, acreditamos que a promoção de uma educação em tempo integral eficaz exige “*saberes necessários à prática educativa*”, como previa Freire (1996), saberes esses que problematizem o papel da educação no cenário atual, oportunizem análises críticas acerca da função social da escola pública, possibilitem refletir sobre o estabelecimento de parcerias e inclusão de outros agentes na prática pedagógica e, ainda, dentre muitos outros aspectos, auxiliem na construção do trabalho docente, pois, segundo Hargreaves (1992) “el tiempo es el elemento más importante en la estructuración del trabajo del profesor” (p. 31).

Desse modo, partindo da centralidade da escola, acreditamos que com uma educação em tempo integral, esses saberes serão postos em prática e a luta em prol de uma educação que vise minimizar as desigualdades educacionais e sociais, bem como desenvolver o educando em diferentes dimensões formadoras será, enfim, materializada. Para tanto, ressaltamos a necessidade da ampliação da jornada escolar para uma educação em tempo integral, como nos afirma Maurício (2009b):

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

Esta perspectiva dialoga com a visão de educação em tempo integral em que nos fundamentamos, por reconhecermos que, para a promoção dessa formação humana mais completa para o educando, carecemos de mais tempo a fim de que ele se perceba, reflita, critique, tenha novas possibilidades de ser,

pensar, fazer e querer na sociedade em que está inserido. Desse modo, trazemos, novamente, os pressupostos de Maurício (2009b), que nos faz perceber a importância do tempo na promoção de uma educação de qualidade:

É necessário tempo para escovar dentes; é necessário tempo para fazer leitura crítica das imagens veiculadas pela televisão; é necessário tempo para praticar valores democráticos, na educação física, na hora da refeição, nas discussões em sala de aula. (p. 55)

Como podemos perceber, a ampliação da jornada escolar dos educandos para uma educação em tempo integral está atrelada a diversas concepções. Cavaliere (2007) afirma que “o tempo de escola é sempre função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam” (p. 1018). Neste ensejo, apresentamos os pressupostos de Cavaliere (2007) acerca dessa questão, enquanto síntese das compreensões existentes e abordadas, no que tange às “diferentes visões de escola de tempo integral que podem levar a projetos com objetivos até mesmo antagônicos” (p. 1028).

A autora sistematiza-os em quatro visões: assistencialista; autoritária; democrática e multissetorial. Sinalizamos, abaixo, as especificidades de cada uma:

**Visão Assistencialista-** “vê a escola de tempo integral como uma escola para desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos”.

**Visão Autoritária-** “a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção do crime”.

**Visão Democrática-** “o tempo integral seria um meio de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas”.

**Visão Multissetorial-** “a educação pode e deve se fazer fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado a uma instituição”.

(CAVALIERE, 2007, p. 1028 e 1029)

Partindo desses esclarecimentos referentes às concepções de educação em tempo integral, destacamos que, atualmente, quando se busca implementar programas e/ou projetos com a ampliação da jornada escolar do educando para

uma educação em tempo integral, encontram-se disponíveis dois grandes formatos organizacionais também de acordo com Cavaliere (2009a), a saber: *escola de tempo integral e alunos em tempo integral*.

A primeira perspectiva (escola de tempo integral) tem um olhar voltado para a instituição escolar e o seu fortalecimento enquanto responsável pelo processo educativo de apropriação, por parte dos alunos, dos conhecimentos e saberes, sociohistoricamente, construídos.

Por sua vez, a segunda perspectiva (alunos em tempo integral) se relaciona com a oportunização de experiências educativas aos educandos através de outros educadores inseridos em diferentes espaços sociais, como podemos perceber na citação que se segue:

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 de articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas. (CAVALIERE, 2009a, p. 53)

Desse modo, em síntese, podemos sinalizar que a educação em tempo integral tem sido proposta de duas maneiras distintas:

- 1- Pelas unidades escolares contemplando a todos os alunos, fortalecendo o seu cotidiano, articulando os diferentes saberes na busca de uma formação humana mais completa.
- 2- Por meio de atividades pedagógicas articuladas com a assistência social, acontecendo com o estabelecimento de parcerias com outros setores da sociedade civil e, ainda, com educadores que não são, necessariamente, formados na área da educação.

Esta segunda perspectiva nos preocupa, na medida em que, sendo, supostamente, mais econômica, possa dar início a uma desvalorização da função social da escola, bem como ofertar uma mão-de-obra não qualificada propriamente na promoção destas atividades educativas e, ainda, transformar o

papel educativo em um instrumento de assistência aos alunos em situação de vulnerabilidade e/ou risco social.

Nesta perspectiva, convém questionar nossa própria escrita, uma vez que nos dois parágrafos anteriores, diversos conteúdos foram agregados e necessitam de uma maior caracterização na perspectiva de fortalecer a discussão acerca da educação em tempo integral e não se deter à sedução do senso comum e das percepções empíricas obtidas no cotidiano.

Esta proposta nos faz repensar, inclusive, afirmação anterior, no que tange à segunda perspectiva sintetizada como sendo mais econômica, pois, se esta visão está atrelada à concepção das cidades educadoras, seria, efetivamente, menos rentável economicamente? Neste sentido, buscando reconstruir nosso caminhar, trazemos, neste campo, novas contribuições para melhor fundamentar este estudo.

Traçamos então, na sequência, um panorama sobre a educação enquanto um conceito mais ampliado, a discussão acerca do papel social da escola, a proposta da intersetorialidade e, ainda, dos espaços educativos – uma forma de apresentar os pressupostos teóricos e fundamentos que justificam a proposição desta perspectiva de educação em tempo integral e também melhor explicar os conteúdos que a ela são inerentes.

Para este fim apresentamos, inicialmente, a compreensão mais ampliada da própria LDBEN/96, quando nos apresenta, no seu artigo 1º, a visão da educação que abrange diferentes processos formativos que, por sua vez, se inserem em variados espaços/grupos sociais.

Art. 1º- abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

Percebamos o quanto ampliado se compreende por educação neste ordenamento e sua conexão com múltiplos setores da sociedade enquanto um processo formativo plural, compreensão esta que nos faz identificar os processos educativos inseridos em diferentes segmentos da sociedade e não, apenas, numa única instituição.

Nesta direção, podemos articular esta concepção com o campo da pedagogia social<sup>19</sup> que, embora em construção, vem estudando um coletivo de práticas educativas desenvolvidas por diversos setores sociais e, atualmente, consideradas como sendo parte de uma educação não-formal. Este dado pode ser encontrado, por exemplo, nas contribuições de Souza Neto (2009):

No Brasil, os contornos iniciais da Pedagogia Social circunscrevem o universo conhecido como Educação não formal, as práticas educativas desenvolvidas por movimentos sociais, organizações não governamentais, programas e projetos sociais, sejam eles públicos ou privados. (p. 15)

Assim, caracteriza-se uma educação que ocorre em todos os espaços, tempos, grupos sociais e com uma visão para além do desenvolvimento cognitivo e a instrução formativa. Ou seja, uma educação que busca promover processos de sociabilização, desenvolvimento humano mais completo e melhor qualidade de vida.

Neste bojo, como já salientamos anteriormente, os processos formativos não ficam localizados numa única instituição e vão fortalecendo diferentes espaços sociais, como destacado por Gadotti (2009):

A sociedade civil (Ongs, Oscips, associações civis, movimentos sociais, sindicatos, igrejas...) está se fortalecendo, não apenas como espaço de trabalho, mas também como espaço de difusão e de construção de conhecimentos. (p. 31)

Desse modo, no diálogo com uma compreensão de educação mais ampliada, sua conexão com os pressupostos de uma pedagogia social, a interrelação com diferentes setores educativos, convém questionar o papel social da escola uma vez que, como aponta Caliman (2010, p. 342), “fora e além da escola existem diversas formas de educação igualmente significativas e influentes”. Assim trazemos, mais uma vez, as contribuições deste autor que nos faz refletir sobre a tendência atual de incorporação, no que tange ao papel social da escola, de novas funções:

---

<sup>19</sup> De acordo com Caliman (2010), “a Pedagogia Social pode ser vista tanto como uma teoria geral de Educação como também uma forma de evitar a redução da Educação unicamente aos processos de desenvolvimento individual. A Pedagogia Social pode também ser vista como um campo de estudo em que a conexão entre Educação e sociedade é levada em conta, ou, ainda, como uma esfera de atividades que combatem e amenizam problemas sociais por meio de métodos educacionais” (p. 32).

A escola hoje assume funções que no fundo seriam próprias da família e da sociedade. A ela atribui-se não somente os processos de ensino-aprendizagem, mas, cada vez mais, delega-se a solução de grande parte dos problemas sociais dos alunos. (CALIMAN, 2010, p. 341)

Convém identificar que o papel social da escola – enquanto instituição de ensino, socialização de conhecimentos socialmente referenciados e formativos – vem sendo modificado e ampliado para dar conta de mazelas que fazem parte da realidade social dos educandos.

Podemos constatar que, ao longo do tempo, a escola, de acordo com as necessidades sociais, vai se adequando às demandas e se alterando em sua função uma vez que, de acordo com Caliman (2010),

As instituições não são eternas. Elas respondem a necessidades emergentes, situadas em determinado momento e contexto histórico. Mudando as necessidades e o contexto, as instituições também precisam mudar seu modo de atender, sob pena de se tornarem obsoletas, ineficazes e fora do seu tempo. (p. 359)

Não há como não perceber o crescimento da presença de alunos no cotidiano escolar após a universalização do ensino fundamental. Camadas da sociedade, até então, excluídas e segregadas, atualmente, estão inseridas neste espaço – escola pública – e questionam, a cada dia, sua função social.

No geral, são alunos das classes populares cuja família não concluiu os estudos e que o crescimento/modificação da sua realidade social, através da educação, se torna muito distanciado das lógicas impostas no contexto em que se encontram inseridos.

Desse modo, a escola precisa se (re)configurar, perceber os educandos, sua realidade social e se (re)inventar, de forma a alcançar este público, ser útil para os alunos das classes menos favorecidas e problematizar, a cada dia, o futuro da escola, apontamento este que conseguimos encontrar nas contribuições de Canário (2008):

A escola na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber acumulado e revelado) é obsoleta, padece de um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um déficit de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa). Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo. É

nesta perspectiva que pode ser fecundo e pertinente imaginar uma 'outra' escola, a partir de uma crítica ao que existe. (p. 79)

Essa reconfiguração da escola, embora não disponha de uma “receita” pronta a ser seguida, nos permite pensá-la a partir de alguns pontos fecundos.

Neste sentido, fundamentados em Canário (2008), destacamos, abaixo, aspectos relevantes para se pensar a escola: onde se aprenda pelo trabalho; onde se estimule o gosto por aprender; onde se estimule o gosto por política; a partir do não-escolar; que desaliena o trabalho escolar; a partir de um projeto de sociedade.

Convém sinalizar que todos os tópicos supracitados exigem-nos um repensar a escola enquanto uma instituição em constante transformação, um *locus* de articulação entre diferentes setores da sociedade e de promoção de uma educação mais significativa.

E por falar em articulação, é muito comum se encontrar secretarias diversas (educação, saúde, esporte, habitação, assistência social, dentre outras) com variados programas que, em tese, objetivam contribuir na formação e no desenvolvimento humano mais completo, seja de crianças, adolescentes, adultos – educandos em potencial – ainda que por meio de estratégias e/ou recursos diferenciados.

Neste campo se evidencia a proposta de maior diálogo entre as diferentes entidades da sociedade civil, na busca pela união de esforços e, por meio da articulação desses diferentes órgãos, a materialização de ações efetivas de formação integral aos discentes, como podemos identificar na afirmação de Castro (2006, p.82), citada por Gadotti (2009).

É impossível desenvolver a educação integral sem articulá-la com a saúde, a assistência social, o esporte, a cultura, as políticas de formação profissional e geração de renda. E para isso é preciso fortalecer as redes de interação entre as políticas sociais. Também parece fundamental entender as dinâmicas familiares. A pobreza e o desemprego, que caracterizam as periferias urbanas, afetam profundamente as relações sociais e familiares e, também, o desempenho escolar. Muitas vezes a escola preocupa-se apenas em cumprir rituais, ignorando os problemas presentes num determinado contexto social. (p. 34)

Esse fortalecimento de redes de interação entre as políticas sociais tem sido aplicado a cada dia na articulação de diferentes instâncias como uma

percepção de que a educação sozinha não dá conta de garantir essa ‘formação integral’ aos educandos e, sendo assim, carece de colocar em prática a intersectorialidade – proposta esta caracterizada no recuo abaixo:

A ideia é que o poder público, a sociedade civil e o empresariado trabalhem juntos, de forma participativa, dialógica e propositiva, colocando a educação como eixo de todas as políticas da municipalidade e, por conseguinte, viabilizando processos de educação integral com base nos problemas concretos da sociedade. (GADOTTI, 2009, p. 17 e 18)

Um detalhe que se faz necessário ressaltar encontra-se vinculado com a possibilidade de alcance populacional por conta das diferentes instituições sociais. Como afirma Gadotti (2009) “os *movimentos sociais* e as *Ongs* podem contribuir muito. Eles podem chegar onde o Estado dificilmente chega” (p. 31, grifos nossos). Os termos grifados na citação apresentada, abrem a percepção de que a intersectorialidade, defendida pelo teórico, vai muito além das instâncias governamentais ou secretarias, mas sim, concretamente, através dos diferentes espaços formativos, na compreensão de que todas essas entidades são produtoras de conhecimentos e que atuam nas brechas deixadas pelo Estado.

O Estado sozinho não conseguirá recuperar o nosso grande atraso no campo da educação. Será preciso o envolvimento de toda a sociedade. Daí a importância da educação integral ser assumida não só como um projeto de governo e da Secretaria de Educação, mas como projeto da sociedade. (GADOTTI, 2009, p. 58)

Essa construção acerca da educação integral ser assumida enquanto um projeto de sociedade nos faz retomar o primeiro artigo da LDBEN/96, apresentado anteriormente, e a percepção ampliada da educação para além das unidades escolares – uma compreensão de que todos os espaços são produtores de conhecimento, ou seja, todos os espaços são espaços educativos – o que nos possibilita inferir sua vinculação com a visão das cidades educadoras:

A perspectiva da sociedade educadora considera a educação resultante dos processos educativos levados a efeito pelas diversas instituições da sociedade. Quase se confunde com os processos de socialização e mais se aproxima de uma educação “funcional”, que acontece quase que por força gravitacional, mas sem uma explícita intencionalidade educativa. (CALIMAN, 2010, p. 349)

Percebamos o quanto a visão de Caliman (2010) dialoga com as contribuições de Souza Neto (2010), quando afirma que “o projeto de educação que defendemos tende a transformar as organizações sociais, a cidade, a sociedade em espaços e territórios educadores” (p. 37). Ambos os autores – pesquisadores do campo da pedagogia social – percebem que os processos educativos se dão em diferentes espaços sociais e que, através de um projeto de educação, se deve contemplar a articulação entre os múltiplos setores da sociedade.

Na carta das cidades educadoras, baseada<sup>20</sup> na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001) – encontramos, enquanto concepção de uma educação integral, a articulação entre os segmentos da sociedade de forma a promover uma educação em articulação com instituições educativas formais e não-formais<sup>21</sup> na busca por contemplar os princípios<sup>22</sup> abordados na epístola.

Neste contexto, trazemos no conjunto desta obra, a percepção de Gadotti (2009) ao afirmar que “Educação integral pressupõe o despertar da população para a importância da aprendizagem – formal e não formal – ao longo de toda vida e o uso das novas tecnologias” (p. 107), ou seja, diferentes aprendizagens oportunizadas por distintas instituições em variados tempos e espaços que se configuram fator *sine qua non* na compreensão acerca da perspectiva contemporânea de educação em tempo integral que, por vezes, se mistura com o termo educação integral, mas que diretamente se alinha à visão de uma educação que não se pauta numa única instituição, mas sim em toda a cidade.

---

<sup>20</sup> Disponível em: <http://comunidadesdeaprendizagem.org.br/Cartadascidadeseducadoras.pdf>. Acesso em 29.08.2016.

<sup>21</sup> Convém salientar que no V Congresso Internacional de Pedagogia Social (V-CIPS), realizado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), foi acordado entre os presentes a utilização dos termos “educação escolar” e “educação não-escolar” em detrimento dos conceitos de educação “formal” e “não-formal”.

<sup>22</sup> Os referidos princípios são: I- O direito a uma cidade educadora; II- O compromisso da cidade e III- Ao serviço integral das pessoas.

Desse modo, a fim de melhor caracterizar o movimento “Cidades Educadoras”, convém sinalizar que:

Cidades Educadoras começou como um movimento, em 1990, com base no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, quando um grupo de cidades representadas por seus governos locais, pactuou o objetivo comum de trabalhar juntas em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes, a partir da sua participação ativa na utilização e evolução da própria cidade e de acordo com a carta aprovada das Cidades Educadoras. (PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO)<sup>23</sup>

Atentamos para a perspectiva integradora presente no objetivo da proposta das cidades educadoras, uma vez que, em seu bojo, busca promover uma educação através da articulação entre diferentes projetos, atividades e os governos locais.

Ou seja, uma visão de educação que fundamenta as experiências contemporâneas de educação em tempo integral, na medida em que os diferentes espaços, territórios e sujeitos – articulados – são produtores de conhecimentos e de promoção de uma educação integral.

No entanto, evidenciamos que as propostas de educação em tempo integral que não valorizam a escola pública enquanto centro do processo de promoção de aprendizagens e a colocam, apenas, como mais um dos equipamentos educativos, encontram-se propensas a produzir ainda mais desigualdade social e a diminuir, em função exponencial, a qualidade educacional, como nos aponta Cavaliere (2009a).

[...] as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não têm como centro a instituição, expõe-se aos perigos da fragmentação e da perda da direção. E, principalmente, rondam o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação. (p. 61)

No Brasil, temos propostas de educação em tempo integral que poderíamos encaixar nesses dois formatos apresentados e, ainda, projetos que

---

<sup>23</sup> Encontramos a caracterização do movimento “Cidades Educadoras” disponível no link: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category\\_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em 29.08.2016.

fazem uso de aspectos que caracterizam as duas perspectivas sinalizadas na tentativa de se constituir.

Vislumbra-se, então, a criação de uma terceira perspectiva, unindo pontos convergentes na ampliação da jornada escolar dos educandos para o tempo integral ao fortalecer a instituição escolar e, ao mesmo tempo, enriquecendo-a com a inclusão de outros agentes e a parceria com diferentes instituições sociais? Seria esta possibilidade uma proposta de intervenção para a melhoria da qualidade da educação ou a consolidação da precarização e a institucionalização do improvisado e do sucateamento da escola pública?

Tendo caracterizado a educação em tempo integral – buscando maior clareza conceitual sobre as diferentes perspectivas a que se relaciona esta proposta – refletimos ainda sobre o conceito de educação integral, uma vez que a ampliação da jornada escolar do educando precisa de uma visão de educação que sustente a oferta desta carga horária cotidianamente maior.

Partimos do pressuposto de que educação integral refere-se a uma concepção de educação que perceba o educando em todas as suas dimensões formadoras. Cavaliere (2009b) aponta que educação integral “é um conceito em construção”, mas que “deve caminhar na direção de uma prática educativa rica e multidimensional, capaz de incorporar e relativizar padrões”.<sup>24</sup>

Esta visão dialoga com a construção de Coelho (2009b), uma vez que a mesma afirma que “a educação integral se caracteriza pela busca de uma formação humana a mais completa possível para o ser humano”. (p. 90)

Entretanto, evidenciamos que não há uma unanimidade no que se compreende por “formação completa”. Este dado também nos é apontado por Coelho (2009b) quando associa a educação integral às diferentes visões sociais de mundo<sup>25</sup>. E destaca que “não há hegemonia no tocante ao que se convencionou chamar de ‘formação completa’, ou seja, quais pressupostos teóricos e abordagens metodológicas a constituirão” (p. 90).

---

<sup>24</sup> CAVALIERI, Ana Maria. Conceito de educação integral é um conceito em construção. *Jornal do professor*, Rio de Janeiro, 27 maio 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=21&idCategoria=8>>. Acesso em: 23 fevereiro 2016.

<sup>25</sup> Dialogamos com a perspectiva de Löwy (1985) como sendo visões sociais de mundo “conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas” (p.13).

A referida autora parte da percepção de que as diferentes formas de compreensão de homem, de sociedade e da própria educação – por meio de “matrizes ideológicas que sociohistoricamente constituem a sociedade moderna” (p. 84) – influenciam na construção do conceito de educação integral. Seja pelo viés conservador, liberal ou socialista, todas estas perspectivas buscam a promoção de uma educação humana mais completa, embora cada uma com um foco específico e diferenciado.

Como se evidencia – no que tange ao conceito de educação integral – a discussão sobre a formação humana mais completa, trazemos as contribuições de Saviani e Duarte (2010), uma vez que concordamos que “*a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social*” (p. 426), dentro de uma perspectiva histórico-ontológica.

A formação humana do indivíduo se dá na relação dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura e a objetificação da individualidade por meio do trabalho, ponto este crucial, que nos direciona para a análise marxista sobre o trabalho como sendo uma atividade que forma plenamente o indivíduo enquanto ser humano num processo de apropriação omnilateral<sup>26</sup>. Para Marx (1985), a formação humana está relacionada com a superação da alienação para se alcançar o pleno desenvolvimento livre e universal dos indivíduos:

A alienação do trabalhador em seu objeto se expressa, segundo as leis econômicas, da seguinte forma: quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir; quanto mais valores cria, tanto mais sem valor, tanto mais indigno ele é; quanto mais elaborado é seu produto, tanto mais disforme é o trabalhador; quanto mais civilizado é seu objeto, tanto mais bárbaro é o trabalhador; quanto mais rico espiritualmente se faz o trabalho, tanto mais desespiritualizado e ligado à natureza fica o trabalhador... Certamente o trabalho produz maravilhas para os ricos, porém produz privações para o trabalhador. Produz palácios, porém para o trabalhador produz choupanas. Produz beleza, porém deformidades para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, porém lança uma parte dos trabalhadores a um trabalho bárbaro, e converte em máquinas a outra parte.

---

<sup>26</sup> A visão omnilateral se contrapõe à perspectiva unilateral, uma vez que na linha unilateral objetiva-se, apenas, a preparação do homem para o trabalho alienado. Por sua vez, na linha omnilateral, objetiva-se a preparação do homem completo pelo trabalho produtivo e pela vida em sociedade.

Produz espírito, porém gera estupidez e cretinice para o trabalhador. (MARX, 1985, p. 107-108)

Neste contexto, retornando a temática para o *lócus* de nossa pesquisa – a escola pública – de forma a refletir sobre a formação humana plena e universal dos educandos, lutando contra a alienação do trabalho no mundo da cultura e, ainda, do indivíduo, ressaltamos que, atualmente, num mesmo “balaio” os dois temas que se destacam nesta seção conceitual – educação escolar em tempo integral e a educação integral. Esta tendência preocupa-se com a formação omnilateral dos sujeitos? Ou, apenas, com a sua proteção social?

Atrelados a um posicionamento político e a uma visão social de mundo nesta arena de disputas, autores que seguem uma linha de pensamento contemporânea se pautam na construção da “*educação integral*”, na escola, enquanto extensão da carga horária dos educandos juntamente associados à promoção de uma formação que abarque a integralidade do sujeito (Guará, 2006); que garanta a proteção social dos alunos (Gonçalves, 2006; Carvalho, 2006); que estabeleça parceria com outras instituições e diferentes espaços sociais (Moll, 2012; Leclerc, 2012), bem como que utilize outros agentes “educadores” na realização das atividades pedagógicas (Mamede, 2012; Titton e Pacheco, 2012).

Esse cenário – de aglutinação de finalidades e intencionalidades diferenciadas na esfera da educação formal – foi-se caracterizando, ao longo dos tempos, enquanto perspectiva “*contemporânea*” e direcionou Coelho (2014) na elaboração de duas grandes correntes na discussão conceitual sobre a educação integral:

Distinguimos uma concepção sociohistórica 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 idéias 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. (p. 187)

Assim sendo, podemos inferir que a perspectiva socioistórica identifica a arena de disputas político-ideológica presente na educação, ao privilegiar a

escola enquanto instituição responsável pela socialização/apropriação dos conhecimentos sociohistoricamente construídos e, ainda, problematizar a atuação dos educadores no cotidiano escolar, de forma a referendar o papel da escola e a função da educação na luta pela diminuição das desigualdades sociais, bem como problematizar as relações de trabalho e de valorização do profissional presente neste cotidiano, por perceber que estes fatores não trabalham desarticuladamente, mas sim atrelados a uma visão maior de mundo.

Por sua vez, a perspectiva contemporânea vem percebendo que a escola sozinha não consegue garantir uma educação que atenda às necessidades da atualidade. Dessa maneira, parte do pressuposto que a educação se dá em diversos espaços e, para este feito, estabelece parcerias com outras instituições, inserindo outros 'atores' no cotidiano escolar para atuar de maneira diversificada na prática educativa.

Evidenciamos que esta perspectiva prioriza a proteção social/assistência dos educandos que, supostamente, se encontram em situação de vulnerabilidade social e carecem de uma ocupação de seu tempo, bem como de oportunização de espaços para socialização.

Ao apresentar as duas grandes perspectivas de educação integral – sociohistórica e contemporânea – nossa proposta não é distanciá-las como numa luta entre 'gregos e troianos', mas sim estabelecer as caracterizações dessas visões atreladas a concepções de mundo, de homem e de sociedade e, ainda, reforçar que se encontram em constante *arena de disputas*, como sinalizamos no capítulo I desta dissertação.

Neste bojo, embora educação integral não seja sinônimo, para nós, de educação em tempo integral, concordamos mais uma vez com Coelho (2009b) no que tange à importância destes dois conceitos estarem articulados:

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

## 2.2 Educação em Tempo Integral enquanto política pública educacional

Como vimos, no capítulo anterior, políticas públicas são ações envidadas pelo poder público na tentativa de resolver alguma demanda social, materializando-se de diversas formas a abranger, de acordo com uma decisão política, nesta arena de disputas ideológicas, questões globais ou, ainda, locais.

De igual modo ocorre com as políticas públicas de educação em tempo integral, em todo o território nacional.

Neste sentido, para maior entendimento acerca da educação em tempo integral enquanto política pública trazemos, nesta seção, os aportes normativos que orientam a ampliação da jornada escolar do educando, destacando que a legislação brasileira atual aborda, de maneira explícita, apenas a questão da educação em tempo integral.

No entanto, podemos inferir a concepção de uma educação integral – enquanto formação humana mais completa para o educando – quando a Constituição Federal aborda, no artigo 205, sobre a educação e sua finalidade:

**Art. 205-** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Embora não literalmente, a perspectiva de promoção de uma educação integral se evidencia. Podemos subentender que, ao se propor o *“pleno desenvolvimento do educando”*, o seu *“preparo para o exercício da cidadania”* e a sua *“qualificação para o trabalho”*, estas finalidades estão associadas a uma compreensão de uma educação mais ampliada – que visa à formação humana plena, universal e multidimensional – no viés marxista, omnilateral, tanto que este artigo é reiterado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9.394/1996 – na seção de princípios e fins da educação nacional.

Evidenciamos que, para promovermos este tipo de educação, carecemos de um olhar sobre a formação humana do educando – dado este que se apresenta, anteriormente, neste mesmo capítulo, mas que, no entanto, podemos afirmar que se encontra atrelado a uma educação que perceba o educando enquanto ser imbuído de direitos e deveres que o constituem como cidadão.

Neste ínterim, concordamos com Freire (2001) acerca de sua compreensão sobre ser um cidadão e o exercício da própria cidadania:

...cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão. (p. 25)

Partindo desta concepção, uma educação que busque promover uma formação humana mais completa para o educando e o desenvolva enquanto sujeito de direitos e deveres – cidadão – é, por sua vez, a materialização de uma educação, efetivamente, integral.

Outro documento muito importante na esfera educacional é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado/instituído pela Lei 9.069/1990, que também não traz a educação integral em seu interior, porém permite uma associação com este conceito quando se refere à “*proteção integral*” (art. 3º) e ao “*pleno desenvolvimento*” (art. 53).

**Art. 3º-** A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

**Art. 53-** A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao *pleno desenvolvimento* de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: **[grifos nossos]**

A nosso ver, quando o ECA se refere à proteção integral, aglutinam-se dois conceitos pertinentes: proteção e educação integral. Já quando visa o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, por meio da educação, expressa uma concepção que vai muito além do cognitivo, mas sim, que contempla outras dimensões formadoras do sujeito.

Desse modo, entendemos que esta visão, pelo viés da proteção integral, encontra-se atrelada a uma concepção de educação que se articula com a necessidade de proteção social, demanda esta que caracteriza a concepção contemporânea de educação integral – apresentada anteriormente, neste mesmo capítulo.

No entanto, como o foco de nossa pesquisa se pauta nas políticas de educação em tempo integral – uma vez que o “tempo integral” é expressamente apontado nas legislações brasileiras – apresentamos, no que se refere aos ordenamentos normativos que, em 1996, com a LDBEN, houve o primeiro apontamento sobre a progressiva ampliação da jornada escolar do educando (BRASIL, 1996, Art. 34) e, ainda, a especificação do “tempo integral” sendo ministrado progressivamente para o ensino fundamental, a critério dos sistemas de ensino (Idem, §2º).<sup>27</sup>

Passeando pelos próximos aportes legais que apontam para a educação em tempo integral, trazemos o Plano Nacional de Educação (2001-2010), criado pela Lei 10.172/2001 que apresenta – em seus objetivos e metas – a ampliação da jornada escolar para o tempo integral da educação infantil (18- “adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos”) e do ensino fundamental (“21- Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos *sete horas diárias*, com previsão de professores e funcionários em número suficiente”). **[grifo nosso]**

Destacamos que, se na LDBEN pincelava a proposta do “tempo integral”, neste ordenamento se caracteriza a quantidade mínima de horas diárias para ser considerada educação em tempo integral. No entanto, “o PNE aprovado (2001-2010) não se efetivou como política de Estado e foi secundarizado como política de governo” (ANPED, 2011, p. 14)<sup>28</sup>.

Na sequência, destacamos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> Embora o primeiro ordenamento normativo que trate sobre a ampliação da jornada escolar dos alunos date de 1996, sinalizamos que algumas experiências de educação em tempo integral foram desenvolvidas, aqui no Brasil, desde a década de 50. Destacamos algumas a título de exemplificação: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), projetado na Bahia; o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), em São Paulo; Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Estado do Rio de Janeiro; além da proposta em nível federal denominada por Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIACs) que, posteriormente, foram alterados para os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs).

<sup>28</sup> ANPED-Documento. *Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado*. Rio de Janeiro, 2011.

<sup>29</sup> De acordo com o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o FUNDEB “É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos

Esse fundo foi criado pela Emenda Constitucional n. 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e, ainda, pelo Decreto nº 6.253/2007.

No decreto acima mencionado, encontramos o “tempo integral” associado à Educação Básica (Art. 4º); a definição da educação básica em tempo integral (Art. 20 – para fins de recebimento dos recursos do FUNDEB) e, ainda, a destinação de recursos diferenciados para o tempo integral quando aponta para as ponderações para as etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica (Art. 18, §1º).

Neste mesmo ano, no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>30</sup> que abarcou o acima apontado FUNDEB, foi criado também o Programa Mais Educação (PME) – pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e, mais adiante, regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010.

Entendido como uma “estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2007b), foi desenvolvido em grande parte das unidades escolares do país até o ano de 2016 – data em que diversos programas foram ‘congelados’ e, por meio de avaliações de rendimento e de impacto na aprendizagem dos alunos, um novo programa foi criado, a saber: o Programa Novo Mais Educação (PNME).

Após esta contextualização atualizada, resgatamos a discussão referente ao Programa Mais Educação (PME) na perspectiva de ressaltar que era disponibilizada, diretamente para as unidades escolares que realizavam adesão ao PME, uma quantidade de verba referente à aquisição de materiais didáticos e ao auxílio das reformas necessárias para se equipar a unidade escolar, bem como verba para o repasse, na perspectiva de ajuda de custo, aos voluntários

---

provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da [Constituição Federal](#). Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica”. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>. Acesso em 26/03/2016.

<sup>30</sup> O PDE funciona como um grande “guarda-chuva” de programas do Ministério da Educação, composto por mais de 40 (quarenta) programas inseridos nos eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Segundo o MEC, “o PDE também pode ser apresentado como plano executivo, como conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal (PNE)” (p. 07).

que desenvolvessem as oficinas pedagógicas, dentro dos macrocampos propostos, 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 e educação econômica.<sup>31</sup>

Por fim, destacamos, enquanto ordenamento normativo no âmbito nacional, o Plano Nacional de Educação, recentemente aprovado pela Lei 13.005 de 2014. Com validade para os próximos dez anos (2014-2024), o Plano com suas metas e estratégias prevê a oferta da “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Meta 6).

Desse modo, compreendemos que essas legislações embasam a discussão sobre educação em tempo integral no Brasil, oferecendo direcionamentos relacionados à sua necessidade e, também, aos possíveis caminhos a serem trilhados para a construção de políticas públicas municipais, estaduais ou federais que ampliem a jornada escolar do educando e promovam uma formação humana mais completa.

Tendo apresentado os aportes normativos que embasam essa discussão, inclusive a orientação para o mínimo de 7 (sete) horas diárias para o educando com a ampliação da jornada escolar – com base no PNE (2014-2024), que dispomos nas páginas anteriores a fim de caracterizar esta orientação – problematizemos a possibilidade de estender esta proposta para todos os alunos enquanto uma política pública global.

Embora já tenhamos abordado, no capítulo anterior, esta discussão, ressaltamos aqui esta indagação, uma vez que, como aponta Mendes (s/d), citado por Paro (1988), “uma solução radical para o problema da infância exige uma transformação também radical da própria estrutura da sociedade brasileira” (p.19). Ou seja, para combatermos a dívida histórica de desigualdades educacionais, precisamos da educação em tempo integral atrelada a uma concepção de educação humana mais completa para todos os alunos – enquanto política

---

<sup>31</sup> Detalhes obtidos no link: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em 26/03/2016.

pública global – de forma a possibilitar um alcance macro e, “prafrentemente”<sup>32</sup> uma redistribuição econômica mais justa e igualitária, pois, “enquanto isso não acontece, há uma injustiça permanente e o sofrimento de milhões de crianças, que exigem uma ação imediata por parte do Estado” (Ibidem).

Temos ciência de que a legislação brasileira atual não aponta para esta proposta de impacto totalizante, mas sim a de que, pelo menos, 25 (vinte e cinco) por cento dos alunos sejam alcançados com a ampliação do tempo escolar. No entanto, prevê-se que os estados e municípios construam suas políticas públicas de educação em tempo integral – tendo cada ente federativo a autonomia para implantar ações nesta perspectiva, desde que estejam em alinhamento com o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Mas, neste bojo, trazemos o questionamento de Paro (1991) com relação à escola pública, uma vez que a mesma não passa pelo turno mínimo de 4 (quatro) horas diárias em todas as suas localidades e se almeja, ainda, esta ampliação da carga horária do educando visando à melhoria da qualidade da educação. Infelizmente, temos realidades, em solo brasileiro, de muita precarização da educação, tanto que o questionamento do autor se faz ainda pertinente, apesar de tantos anos de sua produção.

O turno de quatro horas é um objetivo mínimo, porém, se não passarmos por ele, jamais atingiremos o máximo. Quer-se chegar a oito horas diárias sem passagem pelas quatro horas diárias. Por que há turno de quatro horas? (PARO, 1991, p. 58)

Esta disposição não é contrária à ampliação da jornada escolar do educando para o tempo integral, mas sim se configura como produto de reflexão sobre o alcance deste tipo de educação em nível nacional, pois se especula que todas as crianças encontram-se nas escolas. Dado este em que o autor contrargumenta: “*em que escola?*” (p. 58).

Crianças são “*expulsas*” de tão precarizadas que se encontram as unidades escolares. E, nesta realidade, pensamos em como garantir uma

---

<sup>32</sup> O vocábulo “*prafrentemente*” é uma expressão atribuída a Odorico Paraguaçu. Odorico é “uma cômica personagem ficcional criada pelo dramaturgo brasileiro Dias Gomes e vivido, na televisão, pelo ator Paulo Gracindo”. Disponível em: <http://www.proverbioefrase.com/2011/06/outras-frases-de-odorico-paraguacu.html>. Acesso em 1/04/2016.

educação de qualidade no dobro de uma carga horária diária se nas quatro horas mínimas esta qualidade não se evidencia?

Por falar em precarização, destacamos uma tendência muito atual na elaboração de políticas públicas voltadas para a educação – inclusive no que tange ao tempo integral, em diversos estados e municípios – com um caráter assistencialista e local, não abarcando a todos os alunos e a todas as realidades.

Outra inclinação constante na construção destas políticas públicas é a utilização de diferentes espaços sociais e a parceria com outras instituições/associações. Esta correlação já era apontada por Maurício (2009b):

O projeto de escola de tempo integral implica uma disponibilidade de recursos materiais e humanos significativa, ou uma articulação entre serviços de diversas instituições que não se dá espontaneamente. (p. 57)

Esta situação nos leva a refletir se esta proposta não seria uma forma de o Estado escamotear sua responsabilidade na esfera educacional e, ainda, responsabilizar outros agentes, desvalorizando a educação e precarizando, ainda mais, a escola pública brasileira.

Temos percebido o estabelecimento de parcerias entre as diversas instituições existentes, o uso constante do discurso da democratização das relações no cotidiano escolar e outras construções que envolvem a gestão da escola, o envolvimento dos profissionais, a adesão de novas funções ou papéis no cotidiano escolar, mas que nos insta a refletir se dão conta, efetivamente, de garantir a melhoria educacional.

Neste sentido, indagamos se esta perspectiva não se relaciona com uma visão mais privatizada da educação e com uma tentativa do Estado em se eximir de suas responsabilidades para com a educação popular, ao financiar instituições diversas na promoção de ações voltadas para a garantia dos direitos sociais. Essa questão dialoga com a percepção de Cavaliere e Soares (2015) quando ressaltam que:

Tem gerado questionamentos sobre uma possível transferência das responsabilidades exclusivas do Estado para instâncias de caráter privado, o que abriria precedentes problemáticos para a definição das atribuições das esferas pública e privada nos sistemas educacionais. (p. 11)

Este dado nos possibilita estabelecer uma concordância com as contribuições de Freire (2001), no que tange a uma crescente inclinação para uma posição neoliberal presente na sociedade:

A autonomia da escola não implica dever o Estado fugir a seu dever de oferecer educação de qualidade e em quantidade suficiente para atender a demanda social.

Não aceito certa posição neo-liberal que vendo perversidade em tudo o que o Estado faz defende uma privatização *sui-generis* da educação. Privatiza-se a educação mas o Estado a financia. Cabe a ele então repassar o dinheiro às escolas que são organizadas por lideranças da sociedade civil. (p. 39)

Apesar destes aspectos que margeiam nossa discussão, é possível percebermos um grande avanço no que se refere à proposta de educação em tempo integral enquanto política pública, pois, atualmente, municípios e estados se inclinaram a discutir esta perspectiva, como nunca antes houve.

No entanto, não somos ingênuos com relação à materialização destas políticas no cotidiano escolar, de maneira eficaz, uma vez que – na atual conjuntura social e econômica – muitos municípios não se sustentam com a arrecadação de que dispõem e, atrelados a essa problemática, sofrem as constantes disputas de interesses dos grupos em seus diferentes contextos sociopolíticos, como nos afirma Maurício (2009b).

Políticas públicas são viabilizadas de acordo com a incorporação que dela fazem parte os grupos em seus contextos sociopolíticos. Os grupos nutrem expectativas e constroem representações a respeito dos fenômenos sociais que lhe dizem respeito, através das suas interações, vivências, encontros nos ambientes os mais diversos, do trabalho ao bar, da escola ao estádio esportivo, da praia à missa. (p. 65)

Por este ângulo, em que as políticas públicas estão atreladas a interesses de diferentes grupos que se encontram inseridos em diversos contextos sociais e políticos, ressaltamos a oportunidade que tivemos de estabelecer, neste capítulo, conexões profícuas com o capítulo anterior, ocasião em que foi possível, inclusive, problematizar a noção de tempo, numa perspectiva filosófico-cultural; discutir às visões atreladas à educação integral e à educação em tempo integral, numa abordagem teórico-conceitual e, ainda, no que tange à política pública educacional, evidenciar a arena de disputas que nos suscita a relação “educação

em tempo integral e educação integral” quando a analisamos com um olhar político.

No entanto, este diálogo não se finda aqui, uma vez que, no capítulo que se segue, daremos continuidade a essa problematização, porém com o foco específico no *lócus* de nossa pesquisa – o município de Angra dos Reis.

### **CAPÍTULO III - POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM ANGRA DOS REIS: A TRAJETÓRIA DA AMPLIAÇÃO DE TEMPOS E ESPAÇOS.**

Nunca se precisou tanto da política quanto agora, quando ela entrou em tempos difíceis e perdeu muito de sua capacidade de construir pontes. (BAUMAN, 2011, p. 148)

[...] Vou cantar tua beleza  
Angra dos Reis  
Quem te conhece quer te ver  
Mais uma vez [...]  
(Hino de Angra dos Reis)<sup>33</sup>

Partindo da compreensão de que os capítulos anteriores – teóricos em sua essência – se constituem como um suporte para este terceiro capítulo, dispomos da clareza de que as concepções e reflexões que apresentamos, anteriormente, muito contribuirão para a problematização realizada sobre as políticas de educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis (RJ), uma vez que, no bojo da análise dos documentos – enquanto proposta metodológica para este momento – será oportunizada uma efetiva articulação entre os capítulos com os dados inseridos nos mesmos.

Desse modo, iniciamos este capítulo terceiro contextualizando o *lócus* de nossa pesquisa – o município de Angra dos Reis. Esta caracterização se faz necessária, na perspectiva de compreendermos melhor a trajetória da educação em tempo integral nesta cidade, partindo do pressuposto de que só podemos analisar de maneira eficaz as políticas implantadas no momento em que lancemos um olhar integral – que busque contextualizar esta realidade social.

Não podendo ser diferente dos demais capítulos – a fim de não perdermos o olhar desejado para esta pesquisa – trazemos, novamente, os apontamentos do sociólogo polonês Zygmunt Bauman, na certeza de que a ‘*construção de pontes*’ entre as políticas de educação em tempo integral que se evidenciam em Angra dos Reis constituem-se como elementos importantes para a implantação de políticas públicas, bem como sua materialização enquanto “*política-vida*” para o alcance e a transformação dos sujeitos que delas são público-alvo, devolvendo-lhes a sua condição humana.

---

<sup>33</sup> Letra e música de Carmem Dolores Lima (1972).

E, para não perdermos a perspectiva poética, inserimos o fragmento do hino municipal neste capítulo na compreensão de que apresentar a trajetória da educação em tempo integral em Angra dos Reis exige-nos um olhar mais ampliado sobre o município, bem como sua valorização muito além do “*verde do teu mar, a luz do teu luar e o brilho do teu sol*”, ao cantar suas belezas.

### 3.1 Caracterização geral do município de Angra dos Reis



O município de Angra dos Reis festejou, no dia 06 de janeiro de 2016, seus 514 anos, com o tradicional corte do bolo à meia-noite, a queima de fogos, o pronunciamento da atual prefeita, além de variadas atrações culturais.

Ao longo desses anos, muitas histórias foram vivenciadas na cidade. Memórias que se percebem ao caminhar pelo centro histórico, ao visitar as igrejas e os conventos, ao passear pelas praias ou ao descansar nas 365 ilhas pertencentes ao município... Presentes deixados pelos Reis Magos!!!

Dizem, pela história oficial, que no dia 6 de janeiro de 1502, Angra dos Reis foi ‘descoberta’ pelo navegador Gonçalo Coelho. Sendo dia dos Reis Magos, a cidade recebeu este nome por conta de uma enorme angra composta por ilhas, rios, montanhas, florestas e um mar azul que, no hino municipal, entoa-se como sendo verde: “*o verde do seu mar, Angra dos Reis*”.

Questionamos o termo “descoberta”, pois os indígenas da tribo Tamoios já cuidavam deste território. Mas Angra dos Reis foi colonizada (1530) e em 1608 considerada como a Vila dos Reis Magos da Ilha Grande. Em 1835, a Vila, pela Lei Provincial n. 6, foi elevada à condição de cidade e sede do município, com a denominação de Angra dos Reis.

Plantou-se cana-de-açúcar, houve importação e exportação e Angra dos Reis foi considerada, por todo solo brasileiro, como um dos maiores portos do

Brasil, até que se abriu estrada de ferro unindo São Paulo ao coração do nosso Rio de Janeiro – dois estados a dialogar e muitas vantagens a se consolidar.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>34</sup> apontam que, após a abolição da escravidão (1888), a mão-de-obra para a agricultura teve fim e apenas cinquenta anos depois, com a construção da estrada de ferro que ligava o município ao estado de Minas Gerais, a cidade voltou a crescer economicamente.

Dando um salto histórico, por volta da década de 1960, foi instalado o Estaleiro da Verolme, trazendo uma maior geração de renda ao município, bem como, na sequência, foi implantada a Usina Nuclear<sup>35</sup> e o Terminal da Petrobrás<sup>36</sup>.

Cabe ressaltar que o município de Angra dos Reis fornece grande parte da energia elétrica consumida pelo Estado do Rio de Janeiro com suas duas usinas nucleares; no entanto, a cidade ainda se destaca, atualmente, na manutenção da pesca – enquanto atividade econômica – além das atividades portuárias e da indústria naval. Ressaltamos, ainda, o intenso fluxo do turismo e as atividades do varejo que, embora não sejam expressivas, estão em crescimento em todo município.

---

<sup>34</sup> Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=330010&search=rio-de-janeiro|angra-dos-reis|infograficos:-informacoes-completas>

<sup>35</sup> A Usina Nuclear é uma instalação industrial empregada para produzir eletricidade a partir de energia nuclear, que se caracteriza pelo uso de materiais radioativos que através de uma reação nuclear produzem calor. Segundo o site da Eletronuclear, “A primeira é Angra 1, que entrou em operação comercial em 1985 e tem potência de 640 megawatts. A outra é Angra 2, que começou a operar em 2001 e cuja potência é de 1.350 megawatts. Para os próximos anos, está prevista a entrada em operação de Angra 3, de 1.405 megawatts, que está com as obras a pleno vapor. A usina será uma réplica de Angra 2, mas incorporando os avanços tecnológicos desenvolvidos desde a construção da segunda usina do complexo de Angra”. Disponível em: <http://www.eletronuclear.gov.br/Aempresa/CentralNuclear.aspx>. Acesso em 09.08.2016.

<sup>36</sup> Os terminais da Petrobrás (Petróleo Brasileiro S.A) se configuram em um importante elo na cadeia logística de abastecimento do Sistema Petrobrás. Os terminais recebem o petróleo, extraído dos campos de produção, através de oleodutos ou navios e, na sequência, esses mesmos terminais entregam às companhias distribuidoras a fim de que abasteçam os mercados nacional e internacional. Segundo o site da Petrobrás, “O terminal aquaviário de Angra dos Reis atende às refinarias de Duque de Caxias (RJ) e Gabriel Passos (MG). Utilizamos o terminal como entreposto de exportação e cabotagem para terminais de menor porte e atende, também, a elaboração de bunker e a exportação de óleo combustível excedente na produção nacional. O bunker é utilizado para suprir a demanda de abastecimento dos navios que operam no terminal e nos portos de Mangaratiba e Sepetiba. Terminal operado pela subsidiária Transpetro”. Dados disponíveis em: <http://www.petrobras.com.br/pt/nossas-atividades/principais-operacoes/terminais-e-oleodutos/terminal-angra-dos-reis.htm>. Acesso em 09.08.2016.

Trazendo uma maior caracterização do município – lócus de nossa pesquisa – ressaltamos que Angra dos Reis, parte integrante do litoral Sul Fluminense, possui uma extensão territorial de 825.082 km<sup>2</sup> – cerca de 30% da região da Costa Verde – e ainda comporta, segundo dados do IBGE de 2015, uma estimativa de 188.276 habitantes.

A cidade está dividida em quatro distritos, a saber: Angra dos Reis (1<sup>o</sup>); Cunhambebe (2<sup>o</sup>); Ilha Grande (3<sup>o</sup>) e Mambucaba (4<sup>o</sup>) – de acordo com a Lei n. 2.089/2009 – fazendo limites com Paraty, Rio Claro e Mangaratiba, no território fluminense e, ainda, com Bananal e São José do Barreiro, na região paulista, como podemos observar no mapa abaixo, a fim de melhor exemplificar a localização do município:

**Mapa do município de Angra dos Reis**



**Fonte:** Google Maps (2016)

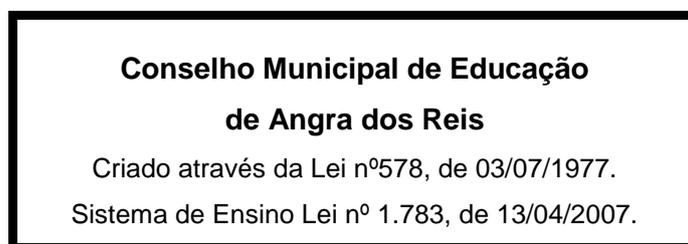
Distritos e divisas que margeiam muitas lembranças. Angra dos Reis apresenta um cenário de belezas raras, naturais e envolto por muitas histórias. A arquitetura de alguns prédios tem muito a relatar; os centros culturais possuem belas narrativas para socializar; os espaços da cidade representam um passado tão vivo e preservado, seja na ilha ou no continente, nos bairros próximos ou nos rincões dos sertões aonde possamos encontrar gente que guarde a alegria de ser cidadão angrense.

## **A Educação do Município**

No bojo desta abordagem caracterizadora do município de Angra dos Reis, estabelecemos, neste campo, um necessário recorte, objetivando a inclusão de dados referentes à Educação da rede pública municipal.

Primamos, neste sentido, por apresentar um panorama geral e, na sequência, afunilar para elementos específicos da Educação em Tempo Integral.

Desse modo, convém sinalizar que, em diálogo com a atual presidente do Conselho Municipal de Educação (CME) de Angra dos Reis, descobrimos que o município possui um Sistema Municipal de Ensino (SME), criado por meio da Lei n. 1.783, de 13 de abril de 2007, como reproduzimos abaixo o disposto no carimbo do CME.



No entanto, analisando a citada legislação, não encontramos nenhuma referência direta à criação do Sistema de Ensino, mas sim alterações de ordenamentos anteriores e disposições acerca do Conselho Municipal de Educação.

Certos da importância de um SME estruturado, dialogamos, ainda mais, com a presidente do referido conselho que, prontamente, nos explicou a autonomia que o município possui acerca da criação ou não de seu próprio Sistema de Ensino e que, optando pela não criação, o mesmo estaria vinculado ao estado.

Neste caminhar, embora não tenhamos encontrado na legislação a específica determinação para a construção do Sistema de Ensino, também nos foi esclarecido, pela presidente, que dependendo da função exercida pelo Conselho Municipal de Educação, podemos identificar se o município possui ou não SME, uma vez que o caráter deliberativo e normativo do Conselho já caracteriza esta criação.

Sendo assim, destacamos, abaixo, a função do Conselho Municipal de Educação de Angra dos Reis que comprova, por suas atribuições, a criação do seu Sistema Municipal de Ensino, a saber:

As atribuições do Conselho Municipal de Educação são *consultiva, normativa, deliberativa e fiscalizadora*, cabendo-lhe avaliar a política de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da qualidade da educação no município.<sup>37</sup> **[grifos nossos]** (PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE ANGRA DOS REIS)

Partindo do entendimento de que Angra dos Reis possui um Sistema Municipal de Ensino, por meio dessas atribuições competentes ao seu Conselho Municipal de Educação, apresentamos, a seguir, alguns dados para elucidar o alcance que a rede municipal de ensino possui.

Num universo aproximado de 20 mil alunos, inseridos na rede pública municipal, dentre as duas etapas da educação básica ofertadas pelo município de Angra dos Reis, a saber: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais, dispomos de 75 unidades escolares para esta demanda de alunado.

Cientes de que algumas dessas unidades possuem, apenas, educação infantil (incluindo as conveniadas), outras comportam a educação infantil e o ensino fundamental e, ainda outras, apenas, com o ensino fundamental (anos iniciais e/ou anos finais), pontuamos, no quadro abaixo, o respectivo quantitativo de matrículas por etapa da educação básica atendida.

**Quadro 7 – Matrículas na Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental da Rede Municipal.**

<b>Etapas da Educação Básica</b>	<b>Especificidade</b>	<b>Matrículas</b>
<b>Educação Infantil</b>	Creche	1.224
	Pré-Escola	2.925
<b>Ensino Fundamental</b>	Anos Iniciais	10.559
	Anos Finais	5.457
Total de Alunos Matriculados na Rede Municipal		19.965

**Fonte:** Elaboração do autor através de dados obtidos pela Gerência de Planejamento Estatístico Educacional (GPEE), 2016.

<sup>37</sup>As atribuições referentes ao CME de Angra dos Reis podem ser conferidas no link: [http://www.angra.rj.gov.br/secretaria\\_sec\\_conselho\\_educacao.asp?IndexSigla=sec&vNomeLink=Conselho%20Municipal%20de%20Educa%E7%E3o#.V7o-j9QrJBw](http://www.angra.rj.gov.br/secretaria_sec_conselho_educacao.asp?IndexSigla=sec&vNomeLink=Conselho%20Municipal%20de%20Educa%E7%E3o#.V7o-j9QrJBw). Acesso em: 21.08.2016.

O quadro acima – com o quantitativo de alunos matriculados na Educação Infantil e/ou no Ensino Fundamental – dialoga com o quadro a seguir na medida em que o mesmo nos apresenta esses dados subdivididos de acordo com as diferentes modalidades da educação básica.

**Quadro 8 – Número de Matrículas por Modalidades da Educação Básica em Angra dos Reis.**

<b>Modalidades da Educação Básica</b>	<b>Número de Matrículas</b>
<b>Educação de Jovens e Adultos</b>	1397
<b>Educação Especial</b>	629
<b>Educação do Campo</b>	1954
<b>Educação Profissional</b>	---
<b>Educação à Distância</b>	---
<b>Total</b>	3.980

**Fonte:** Elaboração do autor através de dados obtidos pela Gerência de Planejamento Estatístico Educacional (GPÉE), 2016.

Convém destacar, nesta caracterização, que a rede municipal de ensino conta com 1.356 (hum mil trezentos e cinquenta e seis) docentes (884 de Anos Iniciais e 472 de Anos Finais) – servidores públicos concursados pela Prefeitura – para contemplar as diferentes áreas de conhecimentos, os segmentos e as modalidades da educação básica.

### **A Educação em Tempo Integral em Angra dos Reis**

No início deste capítulo, apresentamos algumas considerações no que tange à Educação do Município de Angra dos Reis (quantitativo de escolas, número de alunos matriculados, a inserção dos alunos nas diferentes modalidades da educação básica e, ainda, total de professores concursados).

No entanto, como nossa pesquisa visa analisar a trajetória da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis percebendo as complexidades da discussão acerca da política universal e local neste *lócus* em que se insere destacamos, neste espaço, as devidas bases que nos auxiliam na compreensão acerca dessas políticas que se materializam na rede pública municipal – os Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs) e o Programa Mais Educação (PME).

Neste sentido, disponibilizamos, no quadro abaixo, o número de alunos matriculados em cada CEHI por ano de implantação da referida política.

**Quadro 9 – Número de Matrículas nos CEHIs.**

<b>CEHIs</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
<b>Benedito dos Santos Barbosa</b>	135	184	185	173	157	164	177	159
<b>Monsenhor Pinto de Carvalho</b>	X	47	56	49	48	65	59	75
<b>Maria Hercília C. de Castro</b>	X	108	158	177	166	159	143	159
<b>João Carolino dos Remédios</b>	X	X	107	121	110	113	110	100
<b>Total</b>	135	339	506	520	481	501	489	493

**Fonte:** Elaboração do autor através de dados obtidos pela Gerência de Planejamento Estatístico Educacional (GPÉE), 2016.

No quadro acima apresentado, conseguimos perceber a quantidade de alunos atendidos por ano de implantação de cada um dos 4 (quatro) CEHIs. Em tempo, faz-se necessário destacar que, embora o número de alunos seja pequeno em cada unidade escolar, todos os educandos são contemplados com a educação em tempo integral.

Atentemos que os números não variam muito, não houve nenhuma proposta de implantação de novas vagas nem, ainda, a criação de outros Centros de Educação e Horário Integral. Neste bojo, convém ressaltar que, atualmente, todos os CEHIs possuem, em seu cotidiano escolar, a inserção do Programa Mais Educação (PME) – política caracterizada logo a seguir, neste mesmo capítulo – o que nos leva a acreditar que a não ampliação da política municipal esteja atrelada, consubstancialmente, à referida política nacional.

Neste sentido, ao nos referirmos ao PME, faz-se necessário sinalizar que, 28 (vinte e oito) unidades escolares possuem sua adesão. Com base nos dados que conseguimos com o Núcleo de Programas do Ministério da Educação (MEC), na Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Angra dos Reis, apresentamos, no próximo quadro, o número de alunos inscritos por unidade escolar que, processualmente, realizou a adesão do programa.

**Quadro 10 – Número de Alunos Inscritos no Programa Mais Educação entre 2010-2014<sup>38</sup>.**

<b>Escolas Municipais</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
Thereza Pinheiro de Almeida	265	265	120	261	150
Almirante Tamandaré	100	100	100	100	100
Cacique Cunhãbebe	230	230	100	100	100

<sup>38</sup> Sinalizamos que foram apresentados no quadro 10, o quantitativo de alunos matriculados no Programa Mais Educação entre os anos 2010-2014, pois, segundo a coordenadora do Núcleo de Programas do MEC na SECT, “no ano de 2015 não houve o preenchimento do Plano (as escolas estão executando, ainda, o Plano de 2014) e, com relação ao ano de 2016, não abriu, no sistema, a oferta de novas adesões, por enquanto”.

CEHI Maria Hercília Cardoso de Castro	102	102	114	127	122
Brigadeiro Nóbrega	100	100	107	199	104
Alexina Lowndes	100	100	100	100	100
CEHI João Carolino dos Remédios	98	98	85	97	76
Áurea Pires da Gama	340	340	100	150	150
Santos Dumont	100	100	100	100	100
Nova Perequê	385	385	120	110	90
Frei Fernando Geurtse	104	104	57	59	60
Tânia Rita de O. Teixeira	300	300	100	210	320
CEHI Benedito dos Santos Barbosa	X	170	165	149	145
Amélia Araújo Lage	X	X	104	105	115
Francisco Xavier Botelho	X	X	100	100	100
Cornélis Verolme	X	X	100	73	80
Cel João Pedro Almeida	X	X	X	100	100
Prof. Francisco de Assis de O. Diniz	X	X	X	126	110
Antônio Joaquim de Oliveira	X	X	X	106	91
Ângelo Francisco Jerônimo	X	X	X	48	48
Prof. Cleusa Fortes de Pinho Jordão	X	X	X	100	100
CEHI Monsenhor Pinto de Carvalho	X	X	X	39	38
Gal. Silvestre Travassos	X	X	X	117	96
Prof. Adelaide Figueira	X	X	X	135	103
Raul Pompéia	X	X	X	100	100
Prof. Sylvio de Castro Galindo	X	X	X	X	60
Frei João Moreira	X	X	X	X	40
Joaquim Maria Rosa dos Santos	X	X	X	X	66

**Fonte:** Elaboração do autor através de dados obtidos pelo Núcleo de Programas do Ministério da Educação (MEC), SECT – Angra dos Reis, 2016.

Pensamos que os quadros expostos muito podem contribuir em nossa discussão sobre a universalidade e a localidade, na implantação de políticas públicas educacionais. Esta percepção se associa à compreensão de que, por mais que os Centros de Educação e Horário Integral possuam, em sua construção, a perspectiva mais voltada para a universalidade – uma vez que buscam contemplar todos os alunos inseridos em seu cotidiano, de maneira igualitária – não apresenta grandes avanços na oferta de novas matrículas nem se potencializou no município, com o passar dos anos de sua implantação. Como se pode observar no quadro 9, não há alterações evidentes nos números de alunos matriculados; muito pelo contrário, há a manutenção de um quantitativo pequeno.

Por sua vez, no que tange ao Programa Mais Educação, podemos perceber o crescimento, ao longo dos anos, do número de adesão das unidades escolares, aspecto este significativo, uma vez que uma política mais voltada para o focal/local – na medida em que apenas alguns alunos são contemplados por suas atividades – veio se ampliando e atingindo um quantitativo maior de alunos da rede pública municipal de ensino, embora uma análise mais acurada do

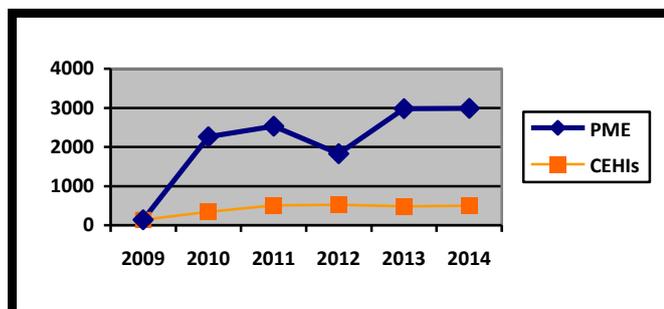
Quadro evidencie que, na maioria das escolas, a progressão anual não se fez acompanhar de um quantitativo maior de estudantes.

Neste contexto, questionamos se a política com viés universal não tem se limitado a um fragmento educacional e estacionado, como se fosse uma focalização e, em contrapartida, se a política que, aparentemente, estava voltada a induzir pequenas parcelas do sistema de ensino à educação em tempo integral não adquiriu características de universalidade, ao oportunizar um maior acesso de unidades escolares e de alunos, como verificamos na inscrição dos mesmos no Programa Mais Educação em Angra.

Certamente, não podemos ser ingênuos nas análises apresentadas, uma vez que muitas questões suscitam outras e se desdobram a partir delas, principalmente na reflexão acerca da organização de cada cotidiano escolar, da articulação entre os diferentes saberes e, ainda, dos processos de desigualdade e estigmatização promovidos nas próprias unidades de ensino, quando atendem a públicos distintos com a oferta de propostas diferenciadas, dentre muitas outras mazelas que carecem de um olhar mais atento e maiores problematizações.

Entretanto, visivelmente, impacta a quantidade de alunos matriculados apenas no Programa Mais Educação em relação aos que estão inseridos nos CEHIs que, por sua vez, também recebem o referido programa. Destacamos esse aspecto, pois embora tenhamos clareza que as propostas diferenciam-se bastante em termos de projeto de educação, muitas unidades escolares que só possuem o PME conseguem ofertar educação em tempo integral em uma escala muito maior do que nos CEHIs, como podemos contemplar no gráfico a seguir:

**Gráfico I – Quantitativo de Alunos Inseridos nas Políticas de Educação em Tempo Integral (2009-2014) em Angra dos Reis.**



Como já sinalizado na nota de rodapé do Quadro 10, o quantitativo de alunos matriculados no Programa Mais Educação, entre os anos 2015-2016, ainda não estão dispostos no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC – *locus* de onde retiramos, com auxílio da Coordenação dos Programas do MEC na Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Angra dos Reis, os dados dispostos acima – o que nos possibilitou, apenas, elaborar o presente gráfico.

Entretanto, mesmo sem o quantitativo total destes dois últimos anos, é possível compreender a dinâmica de materialização das duas políticas de educação em tempo integral no município de Angra dos Reis. Enquanto os CEHIs permanecem com um quantitativo equilibrado de alunos matriculados, o Programa Mais Educação, ao longo dos anos, foi ampliando sua oferta, tanto em unidades escolares, quanto em alunos atendidos, o que nos inclina a, novamente, problematizar acerca de qual das duas políticas tem se universalizado e qual tem se focalizado – desdobramentos importantes neste nosso campo de discussão que, certamente, exemplificam a teoria apresentada no capítulo I desta dissertação.

No entanto, a fim de melhor caracterizar estas políticas e qualificá-las com as especificidades que a elas são inerentes, convém abrir um espaço – na seção que se segue – para identificar o que os ordenamentos normativos podem nos revelar.

### **3.2 O que os documentos apontam sobre a trajetória da ampliação da jornada escolar para a educação em tempo integral no município?**

Na introdução desta dissertação, disponibilizamos alguns quadros contendo os documentos que seriam instrumentos de análise, nesta pesquisa. Embora tenhamos como marco referencial a LDBEN/1996 – por sua perspectiva de progressiva ampliação da jornada escolar do educando – voltamos 6 (seis) anos atrás para, por meio da Lei Orgânica Municipal que data de 1990, darmos início a esta análise, uma vez que esta legislação se constitui como documento super relevante, na medida em que o mesmo rege todo o município de Angra dos Reis.

Deste modo, sinalizamos que a Lei Orgânica apresenta no corpo de seu texto – no que tange à educação – o que compete ao poder municipal na busca pela oferta de direitos sociais.

Tal qual a CF/88, não encontramos em nenhum artigo desta Lei Orgânica de 1990 qualquer proposição de ampliação da jornada escolar dos educandos para a educação em tempo integral, nem quaisquer associações em que pudéssemos inferir tal preocupação, nos idos anos 1990.

A lei aponta, em diversos campos, apenas a competência do município no que se refere à promoção do acesso à educação (artigos 12, 178, 181 e 199, no inciso IV) visando à garantia desse direito social, como destacamos a seguir:

**Artigo 12** - Compete ao Município, concomitantemente com a União e o Estado:

*II - promover os meios de acesso à educação, à cultura, à ciência e aos desportos; [grifos nossos]*

**Artigo 178** - *A atuação do Poder Municipal se fará, com prioridade, em benefício das população carentes, da educação e da assistência à infância e à juventude, do amparo à saúde, do auxílio aos idosos desassistidos, da defesa do consumidor, da geração de empregos e da construção de moradias populares, bem como no sentido da integração social das pessoas portadoras de deficiência. [grifos nossos]*

**Artigo 181** - *A execução da política urbana está condicionada às funções sociais da cidade, compreendidas dentre elas o direito de acesso à moradia, ao transporte público, ao saneamento, à energia elétrica, o gás, o abastecimento, a iluminação pública, a comunicação, a educação, a saúde, o lazer e a segurança, assim ainda a preservação do patrimônio ambiental e cultural. [grifos nossos]*

**Artigo 199** - *Será papel efetivo do Município, com apoio de órgãos federais e estaduais, na forma da lei, garantir a estabilidade sócio-econômica dos pequenos e médios agricultores, considerando as seguintes medidas:*

*IV - o fornecimento ao meio rural dos serviços de educação, saúde, saneamento básico, moradia, transporte coletivo, eletrificação, melhorando as condições de vida dos agricultores em suas terras; [grifos nossos]*

(ANGRA DOS REIS, 1990)

A partir dos excertos apresentados, ressaltamos que, para além de sinalizar as competências do município de Angra dos Reis, localizamos por entre

os artigos 236 a 250 desta legislação – no seio do Capítulo II – uma discussão voltada para a “Política Educacional”.

Convém destacar que, embora a perspectiva de uma educação em tempo integral não se evidencie nesta legislação, podemos inferir a concepção de uma educação integral – conceito que a ele se inter-relaciona – quando o artigo 237 apresenta a educação enquanto um “instrumento do desenvolvimento da capacidade de elaboração e de reflexão crítica da realidade”.

Tendo como pressuposto o enfoque sobre uma ‘educação integral’, destacamos a perspectiva de “formação integral das crianças, dos adolescentes e adultos portadores de deficiência, física ou mental”, presente no artigo 274. Neste caso, podemos inferir que, mesmo se referindo apenas aos portadores de deficiências, já existe um legitimado apontamento acerca da formação humana mais completa dos educandos.

Percebamos que tanto no artigo 199, inciso IV – apresentado na citação recuada – quanto neste artigo 274, o ordenamento destaca a responsabilidade do município para com as modalidades de ensino: educação rural – posteriormente, denominada de educação do campo – e educação especial.

Após apresentarmos o que nos propõe a Lei Orgânica do Município de Angra dos Reis/1990, temos como ponto de partida para nossa análise a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) – marco temporal de nossa pesquisa.

Sobre a temática em que nos inserimos, a LDBEN traz algumas considerações, a saber: a progressiva ampliação da permanência do educando na escola (Art. 34); ensino fundamental progressivamente em tempo integral (Art. 34, §2º) e, ainda, a perspectiva de conjugação de esforços para o ensino fundamental em tempo integral (Art. 87, §5º). É sempre significativo recordar que esta foi a primeira legislação federal a propor educação em tempo integral, no país.

O próximo documento que selecionamos são os Planos Plurianuais<sup>39</sup> (PPAs) de Angra dos Reis. Quanto a essa perspectiva, ressaltamos que, no artigo 13, inciso II, da lei Orgânica Municipal, evidencia-se a competência do município

---

<sup>39</sup> Como sinalizamos na introdução desta dissertação, os Planos Plurianuais compreendem as “diretrizes, objetivos e metas da administração pública” por um período de 4 (quatro) anos.

na elaboração dos PPAs, bem como de outros documentos atrelados ao planejamento e ao orçamento municipais, como podemos atentar no artigo em destaque:

**Artigo 13** - Ao Município compete, privativamente, prover a tudo quanto relacionar-se ao seu peculiar interesse e ao bem estar de sua população, cabendo-lhe, entre outras, as seguintes atribuições;

II- elaborar o plano plurianual, as diretrizes orçamentárias, os orçamentos anuais, prevendo a receita e fixando a despesa, com base em planejamento adequado e na observância das determinações legais. (ANGRA DOS REIS, 1990)<sup>40</sup>

Desse modo, elucidamos que, de 1996 aos dias atuais, 4 (quatro) Planos Plurianuais foram propostos, como dispomos no Quadro 1, localizado na introdução desta dissertação. Caminhando no sentido desta discussão apresentamos, na sequência, uma síntese dos Planos Plurianuais observados bem como uma análise qualitativa dos mesmos, em diálogo com o contexto político educacional nacional:

**Quadro 11- Síntese dos Planos Plurianuais de Angra dos Reis.**

PPA	Descrição
2002-2005	Encontramos a prerrogativa do atendimento das necessidades da população, no aspecto geral. Dentre vários direitos sociais, propõe-se a educação, também no geral, sem especificar nem fazer menção à ampliação da jornada escolar.
2006-2009	Observamos quadros de identificação de programas contendo o número de ações propostas por eles, bem como a sua descrição, o objetivo, o público-alvo e, ainda, a unidade responsável. Esse PPA apresenta, também, um segundo quadro com a síntese das ações atreladas às metas financeiras de cada ação dos programas inseridos. No que se refere à educação, encontramos no programa 135 (referente ao Apoio e Desenvolvimento do Ensino Fundamental) diversas ações, a saber: aquisição/manutenção de equipamentos, material didático, transporte escolar, merenda escolar, dentre outros. Entretanto, em nenhum momento se faz menção à ampliação da jornada escolar dos educandos para uma educação em tempo integral.

<sup>40</sup> Faz-se necessário estabelecer um 'parêntese' na perspectiva de lembrar ao leitor que a Constituição Federal de 1988 trouxe essas "iniciativas do poder executivo", que só foram regulamentadas 10 (dez) anos depois, em 1998. Neste ínterim, os municípios se balizavam apenas nas leis orçamentárias, apresentando valores correspondentes a cada um dos serviços propostos de forma mais totalizada e menos pontual.

2010-2013	Além do demonstrativo de programas e ações por órgãos e unidades que apresenta – aspectos físico e financeiro – e, ainda, do demonstrativo de funções, sub-funções, programas e ações (contendo a dotação atualizada, as despesas empenhadas e as despesas liquidadas) que podemos encontrar, destacamos, no programa <i>Apoio e Desenvolvimento do Ensino Fundamental</i> , com o objetivo de “implementar ações que assegurem igualdade de condições de acesso, permanência e êxito a todos os alunos do ensino fundamental no município” (ANGRA DOS REIS, 2009a), a implantação de <b>escolas de tempo integral</b> (código 1051), com a justificativa de manter “o acesso e a qualidade no ensino” (ANGRA DOS REIS, 2009a), prevendo um custo estimado de R\$200.000,00 (2010); R\$100.000,00 (2011); R\$100.000,00 (2012) e R\$100.000,00 (2013).
2014-2017	Plano vigente no qual pode-se encontra, também, o demonstrativo de programas e ações por órgãos e unidades – em seus aspectos físico e financeiro. E, novamente, no programa <i>Apoio e Desenvolvimento do Ensino Fundamental</i> , pode-se visualizar, enquanto ação, a implantação de <b>escolas de tempo integral</b> (código 1051). Apesar do objetivo e da justificativa serem iguais aos do PPA anterior, este Plano difere na perspectiva de criação de uma nova unidade a cada ano, bem como no aumento do custo estimado para estas implantações, a saber: R\$240.000,00 (2014); R\$200.000,00 (2015); R\$200.000,00 (2016); R\$200.000,00 (2017).

Podemos identificar que nos dois primeiros PPA's, não havia nenhuma menção à educação em tempo integral e/ou ampliação da jornada escolar dos educandos. Por sua vez, nos dois últimos, é possível identificar a referência direta à implantação de **escolas de tempo integral** – o que nos permite associar essa referência ao momento em que o Programa Mais Educação (PME) já orbitava no contexto nacional.

Convém sinalizar, ainda, que no último PPA – plano vigente – havia a previsão de criação de uma nova unidade a cada ano e o aumento do custo estimado, aspectos que não foram incorporados pela gestão atual (2013-2016), uma vez que nenhuma nova unidade de escola de tempo integral (política municipal) foi implantada em Angra dos Reis.

Interessante pontuar que este PPA foi aprovado num contexto de discussões acerca das atualizações dos Planos Municipais e Estaduais de

Educação, a fim de que ambos efetivassem os devidos alinhamentos ao Plano Nacional de Educação.

Dando sequência aos aportes documentais, direcionamos nossa atenção sobre o Plano Municipal de Educação de Angra dos Reis (PME-AR). No ano de 2009, houve no município, um momento de construção do seu Plano Municipal de Educação, que culminou na aprovação da Lei nº 2.582, de 10 de maio de 2010 (publicado no Boletim Oficial n. 258/2010).

Esta lei destaca que o PME-AR contém a “proposta educacional do Município de Angra dos Reis com suas respectivas diretrizes, objetivos/metastas” (Art.4º). No corpo do plano, identificamos a referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao artigo 34 e sua progressiva ampliação da jornada escolar para o tempo integral.

Cabe ressaltar que esta construção está inserida nas diretrizes das metas específicas para o ensino fundamental, acrescentando ainda, em seu bojo, a necessidade de se assegurar o “acesso e permanência dos alunos garantindo transporte, alimentação escolar, uniforme, adequação de espaços e disponibilidade de profissionais” (ANGRA DOS REIS, 2010, p. 7).

O plano argumenta que ao “garantir a escola como um espaço capaz de promover a formação integral do cidadão, deve-se resgatar a credibilidade social da educação garantindo a qualidade do ensino fundamental, em parceria com a família” (ANGRA DOS REIS, 2010, p.7).

Neste contexto, o documento propõe, enquanto objetivo para o eixo 5 (Formação e Valorização dos Profissionais da Educação), a promoção de “fóruns participativos para discussão e deliberação acerca da jornada de tempo integral” (objetivo 2 do referido eixo) e, ainda, a implementação gradual da “jornada de trabalho de tempo integral nas escolas públicas de educação integral” (ANGRA DOS REIS, 2010, p.23), na compreensão de que, para se alcançar “um desempenho profissional que contemple uma educação de qualidade, faz-se necessário um conjunto de fatores que são fundamentais para o desenvolvimento e fortalecimento integral do docente” (Ibidem, p. 25).

Salientamos que este Plano Municipal de Educação/2010, contextualiza a importância da ampliação da jornada escolar, propõe a criação de fóruns, busca a jornada de trabalho em tempo integral para os educadores, justificando essas

ações, inclusive, com uma concepção mais ampliada sobre o exercício da docência. No entanto, no que se refere ao objetivo desta pesquisa – a implantação da educação em tempo integral – não encontramos referências mais substantivas – como objetivos e metas.

Com a atualização do Plano Nacional de Educação (PNE) – aprovado pela lei n. 13.005, de 24 de junho de 2014 – e sua orientação para que os estados e municípios realizassem os devidos alinhamentos de seus planos ao ordenamento nacional, Angra dos Reis inicia, em 2015, um novo movimento de atualização do seu plano municipal.

Aprovado pela Câmara Municipal de Angra dos Reis por meio da Lei n. 3.357, de 02 de julho de 2015, o Plano Municipal de Educação, com vigência por 10 (dez) anos, foi publicado no Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis (n. 566/2015) trazendo, em seu bojo, diretrizes, metas e estratégias.

Especificamente sobre a educação em tempo integral, destacamos que, diferente do plano anteriormente apresentado, e a exemplo do PNE (2014-2024), foi inserida uma meta própria para a educação em tempo integral (meta 6):

Oferecer educação em tempo integral para, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas de anos iniciais do ensino fundamental prioritariamente, e, no mínimo, 25% das escolas de anos finais do município, de forma a atender, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) dos alunos da Educação Básica até o fim da vigência deste Plano. (ANGRA DOS REIS, 2015b)

Com relação à meta acima destacada, convém perceber que a mesma foi criada de forma mais “robusta”, em comparação com a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), na medida em que, na meta nacional, se propunha um quantitativo para escolas públicas da educação básica (50%) e um quantitativo para estudantes desse nível de ensino (pelo menos 25%).

Diferentemente, no Plano Municipal de Educação de Angra dos Reis (PME-AR) – em vigência – podemos encontrar um quantitativo específico para escolas de anos iniciais (no mínimo, 50 %), enquanto prioridade, e um quantitativo para escolas de anos finais (no mínimo 25%) visando contemplar, pelo menos, metade dos alunos atendidos na educação básica.

Este feito relaciona-se, a nosso ver, com a quantidade superior de alunos inseridos nos primeiros anos do ensino fundamental, em detrimento dos anos

finais na rede municipal de ensino de Angra dos Reis, como vimos no Quadro 7, referente ao número de escolas e alunos matriculados por etapa da educação básica.

Neste bojo, inferimos que o município levou em consideração a especificidade da localidade, bem como seu público-alvo, atendido na proposição de sua meta.

No entanto, ainda em problematização no que tange à meta 6 do Plano municipal, embora o município de Angra dos Reis tenha se preocupado com diversas questões que margeiam o cotidiano das escolas de educação em tempo integral, em nenhum momento houve a preocupação de referenciar os Centros de Educação e Horário Integral – CEHIs – e os valorizar enquanto uma política pública municipal. Neste contexto, dialogamos com Ramos e Sirino (2015) quando afirmam que:

Analisando o documento, identificamos que não foi levado em consideração o caminhar histórico da política de tempo integral do município, na medida em que o documento-base não fez menção ao projeto dos CEHIs, tampouco a sua organização curricular, baseada na articulação entre as práticas e na formação humana mais completa. (p. 15)

Apesar de não haver este suposto reconhecimento da política pública municipal, salientamos a preocupação que o PME-AR teve com relação à proposição de ações para a ampliação da oferta da educação infantil e ensino fundamental em tempo integral; a construção de escolas com a garantia de equipe multidisciplinar; a realização de fóruns na perspectiva da intersetorialidade; a promoção de fóruns com a comunidade escolar – no que tange à temática da inclusão – e, ainda, a garantia de diversos profissionais inseridos no cotidiano das escolas de educação em tempo integral, como se pode observar no destaques apresentados na sequência – referentes às estratégias que compõem a meta 6 do Plano Municipal de Educação de Angra dos Reis.

6.1 implementar ações para a ampliação da oferta de educação infantil e ensino fundamental em tempo integral, prioritariamente em comunidades com alto índice de crianças em vulnerabilidade social, por meio de um projeto educativo que contribua para a reformulação das práticas e a construção de novas formas de organização curricular, tendo em vista a articulação de atividades

pedagógicas, às diferentes áreas do conhecimento e ao projeto político-pedagógico da unidade escolar;

6.2 construir escolas com espaços físicos adequados, bem como adequar o espaço escolar existente para aplicação da jornada em tempo integral, garantindo equipe multiprofissional e interdisciplinar;

6.3 promover fóruns de troca, articulação e avaliação das escolas que desenvolvem trabalhos pedagógicos na perspectiva de uma educação integral em tempo integral, com diferentes espaços, participações sociais e comunitárias, fortalecendo assim um trabalho intersetorial;

6.4 promover fóruns de discussão entre equipes gestoras das escolas de tempo integral, famílias dos alunos público-alvo da educação especial, equipes dos serviços de educação especial e Gerência de Educação Especial para análise do espaço/tempo diário de frequência do aluno, assim como atividades de participação, a fim de promover a qualidade de seu processo inclusivo e a garantia da frequência em espaços de terapia, se houver;

6.5 garantir nas escolas de tempo integral, independente do número de alunos, um pedagogo, um auxiliar de biblioteca, um inspetor de alunos, um auxiliar de direção, além de equipe de apoio, visando à qualidade de ensino.

(ANGRA DOS REIS, 2015b)

No que tange às estratégias apontadas acima, evidenciamos que tanto no PME-AR quanto no PNE (2014-2024) encontramos a preocupação com a criação de um projeto arquitetônico e com mobiliários adequados para as escolas de educação em tempo integral; o olhar inclusivo, no que tange aos alunos especiais nas escolas de educação em tempo integral e, ainda, a perspectiva da intersetorialidade e da parceria com diversas entidades, na busca por promover uma educação em tempo integral de qualidade. Entretanto, no Plano Nacional há a fixação de uma carga horária diária para a educação em tempo integral (7h), o que não foi disposto no Plano Municipal.

Outra questão que destacamos refere-se à orientação do Plano Nacional para a oferta de educação em tempo integral na educação do campo, na educação indígena e na educação quilombola (estratégia 6.7). Nesta proposição, convém sinalizar que Angra dos Reis possui uma diversidade considerável de populações em seus 4 (quatro) distritos.

Como vimos na caracterização do município, no início deste capítulo, Angra dos Reis possui comunidades ribeirinhas, caiçaras, do campo, indígenas, quilombolas, até grupos ciganos podemos nesta cidade encontrar; no entanto, não houve, nas estratégias municipais, uma proposta de contemplar estes grupos sociais, por meio da educação em tempo integral.

Mas, diferente do ordenamento nacional, o município fez questão de sinalizar uma atenção específica para com a educação infantil (estratégia 6.1) – primeira etapa da educação básica – o que no leva a acreditar, novamente, que tal feito se relaciona com a quantidade de alunos inseridos nesta etapa na rede pública municipal e, ainda, com a orientação, em nível nacional, para a garantia de matrículas para alunos a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

Em tempo, ainda, convém destacar a preocupação que o município teve em garantir profissionais específicos nas escolas de educação em tempo integral (estratégia 6.5), independente do quantitativo de alunos – uma forma de buscar, na percepção dos educadores, uma melhor qualidade do ensino.

Neste sentido, afirmamos que estes dados referentes ao Plano Municipal de Educação de Angra dos Reis bem como todos os demais ordenamentos normativos, a nível municipal fundamentam a materialização de duas políticas de educação em tempo integral que se evidencia neste município, a saber: Os Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs) e o Programa Mais Educação (PME).

Desse modo, na perspectiva de elucidar as especificidades destas duas políticas, a seguir, damos início a uma subseção que apresenta os Centros de Educação e Horário Integral – enquanto uma ação pública do município de Angra dos Reis que visa à promoção de uma educação em tempo integral de qualidade.

### **3.2.1 Centros de Educação e Horário Integral: uma história local**

A palavra integral significa por inteiro, completo, total. Portanto, defender uma educação integral, é defender uma educação completa, que pense o ser humano por inteiro, em todas as dimensões. Não só em tempo, mas, principalmente em qualidade, rimar e unir quantidade e qualidade. (MOREIRA, 2012, p. 20)



Era necessário promover a correção do fluxo escolar dos alunos, diminuir o aparente fracasso da escola pública e a distorção idade/ano de escolaridade (MOREIRA, 2014). Neste cenário educacional, foram criados os Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs), política pública do município de Angra dos Reis para a promoção de uma educação visando à formação humana mais completa do educando – como podemos perceber na epígrafe que inicia esta subseção – por meio da perspectiva de ampliação de sua jornada escolar.

Nessa direção, uma forma de enfrentar as questões supracitadas e, ainda, de repensar a oferta de uma educação pública escolar de qualidade,

A Secretária Municipal de Educação de Angra dos Reis, em atendimento ao que dispõe a LDB 9.394/96, cria no Sistema de Ensino Municipal em Angra dos Reis, o Centro de Educação de Horário Integral (CEHI).<sup>41</sup> (ANGRA DOS REIS, 2009b)

Os CEHIs foram criados no ano de 2009, com a assessoria da professora Dr.<sup>a</sup> Carmem Rangel, que foi solicitada para auxiliar na construção do projeto de ampliação da jornada escolar dos educandos para uma educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis:

Segundo a professora Carmem Rangel, assessora do projeto e que representou a Fundação Darcy Ribeiro na ocasião, a educação integral no município de Angra só está sendo viável

---

<sup>41</sup> Artigo 1º da resolução n.º 005 de 16 de julho de 2009, que cria e estabelece diretrizes para o funcionamento dos CEHIs. Disponível em: <http://angra.rj.gov.br/downloads/bo/BO-213em20-08-2009.pdf>. Cabe ressaltar que os “Centros de Educação de Horário Integral” presente nesta resolução, passaram a ser chamados no município como “Centro de Educação e Horário Integral”. No entanto, tramitava na Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT) junto ao Conselho Municipal de Educação (CME), entre os anos 2014-2016, a perspectiva de atualizar esta resolução que se encontra defasada na carga horária anual dos alunos, adicionando, ainda, em seu corpo, algumas especificidades percebidas ao longo dos anos pelos educadores. Dentre as propostas apresentadas, encontramos a perspectiva de modificação da nomenclatura para “Centros de Educação em Tempo Integral” (CETIs), pois a terminologia “tempo integral” remete a uma visão mais qualitativa do tempo **[grifos nossos]**. Neste bojo, informamos que estas atualizações foram efetivadas por meio da resolução n.º 003 de 25 de agosto de 2016 e publicada no Boletim Oficial n.º 665 de 02 de setembro de 2016.

porque o prefeito Tuca Jordão acredita que a educação integral tem o poder de *compreender o aluno como um ser singular, socialmente construído, e de promover o desenvolvimento integral*, como ser biopsicossocial.<sup>42</sup> **[grifos nossos]** (PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE ANGRA DOS REIS, 2009)

Esta percepção da assessora nos remete à discussão apresentada no capítulo I desta dissertação, uma vez que a construção de uma política pública está estreitamente veiculada a uma *decisão política* – ou seja, por uma decisão do prefeito, à época, os CEHIs – enquanto política pública – foram implantados.

Neste contexto, podemos destacar que esta compreensão pode ser relacionada com a fala da Secretária Municipal de Educação, Luciane Rabha, e, ainda, do próprio prefeito Tuca Jordão, à época da implantação dos CEHIs, aspectos conectados e que podemos observar nos excertos que se seguem:

– Nossa prioridade é garantir, além das disciplinas escolares, o acesso à cultura, ao esporte e às novas tecnologias, através de oficinas, *promovendo integralmente* o conceito de cidadania, *oportunizando aprendizagens significativas* e respeitando sempre a identidade individual, cultural e local – garantiu.<sup>43</sup> **[grifos nossos]**

– Não acredito em desenvolvimento sem educação. De acordo com dados históricos, temos a comprovação de que os países que investiram na educação, no pós-guerra, saíram vitoriosos. Estamos apenas plantando uma semente para o futuro. *O projeto não é meu, mas de toda uma cidade, que pensa no futuro* – falou o prefeito.<sup>44</sup> **[grifos nossos]** (PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE ANGRA DOS REIS, 2009)

No documento de assessoria elaborado pela prof<sup>a</sup>. Carmem Rangel, são apresentados, como pontos fundamentais: a qualificação dos profissionais, adesão a uma nova concepção de educação pública e a atualização contínua de professores, além da formação para os diretores e os coordenadores pedagógicos.

---

<sup>42</sup> Entrevista da assessora Carmem Rangel (Fundação Darcy Ribeiro) concedida no dia da inauguração do I Centro de Educação e Horário Integral (10.09.2009). Reportagem disponível em:

[http://www.angra.rj.gov.br/imprensa\\_noticias\\_release.asp?vid\\_noticia=32331&IndexSigla=imp#.VcFjz\\_NViko](http://www.angra.rj.gov.br/imprensa_noticias_release.asp?vid_noticia=32331&IndexSigla=imp#.VcFjz_NViko). Acesso em 29.04.2016.

<sup>43</sup> Pronunciamento da Secretária de Educação, à época, sobre os CEHIS. Disponível em: [http://www.angra.rj.gov.br/imprensa\\_noticias\\_release.asp?vid\\_noticia=32331&IndexSigla=imp#.VcFjz\\_NViko](http://www.angra.rj.gov.br/imprensa_noticias_release.asp?vid_noticia=32331&IndexSigla=imp#.VcFjz_NViko). Acesso em 29.04.2016.

<sup>44</sup> Pronunciamento do Prefeito Tuca Jordão na inauguração do I CEHI. Reportagem disponível em: [http://www.angra.rj.gov.br/imprensa\\_noticias\\_release.asp?vid\\_noticia=32331&IndexSigla=imp#.VcFjz\\_NViko](http://www.angra.rj.gov.br/imprensa_noticias_release.asp?vid_noticia=32331&IndexSigla=imp#.VcFjz_NViko). Acesso em 29.04.2016.

Para a criação dos CEHIs foram realizadas inúmeras reuniões com a equipe de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT) de Angra dos Reis, com os educadores e também com a comunidade local da primeira escola na qual a política foi implantada. Sinalizamos que, atualmente, o município de Angra dos Reis possui 4 (quatro) CEHIs, conforme dispomos no quadro que se segue:

**Quadro 12-** Lista dos Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs)

Ordem	CEHIs	Ano de implantação	Localização
01	Escola Municipal Benedito dos Santos Barbosa	2009	Bairro Monsuaba
02	Escola Municipal Monsenhor Pinto de Carvalho	2010	Praia de Enseada das Estrelas/Ilha Grande
03	Escola Municipal Maria Hercília Cardoso de Castro	2011	Bairro Vila Velha
04	Escola Municipal João Carolino dos Remédios	2011	Morro da Glória II – Centro

**Fonte:** Elaboração do autor, 2016.

Estas unidades escolares atendem, de acordo com o Dossiê da Coordenação dos CEHIs (2014), um quantitativo de 450 alunos dos referidos bairros e localidades circunvizinhas numa jornada escolar diária de 8h30min<sup>45</sup>.

Enquanto metodologia, o projeto de criação dos CEHIs (2009) aponta para a pedagogia de projetos na construção e no desenvolvimento da prática pedagógica dessas unidades escolares e, ainda, prevê a oferta de oficinas pedagógicas integradas e articuladas com as diferentes áreas do conhecimento no cotidiano escolar. Estas oficinas pedagógicas acontecem com professores docentes I (regentes de turmas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), com professores docentes II (especialistas na área de arte, educação física e de ciências) e, ainda, com monitores do Programa Mais Educação (oficineiros escolhidos, dentre os macrocampos propostos pelo programa, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico – PPP – de cada escola), de maneira articulada e integrada.

<sup>45</sup> Com exceção da escola localizada na Ilha Grande que, devido à questão de logística, os alunos cumprem uma jornada diária de 8h.

Destacamos que estas oficinas são intercaladas com as aulas compostas pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum (BNC) e possuem duração variável em cada unidade escolar: CEHI Benedito (1h cada oficina); CEHI Monsenhor (1h30 min. cada oficina); CEHI Maria Hercília (1h20 min. cada oficina) e CEHI João Carolino (45min. cada oficina), por conta da autonomia que as escolas alcançaram, ao longo dos anos, no que tange à sua organização curricular (ANGRA DOS REIS, 2014).

Cabe ressaltar que esses CEHIs atendem alunos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que, embora cada turma possua seu respectivo professor, durante as oficinas pedagógicas ocorre um rodízio, no qual os educadores se revezam e todos ministram aulas para todas as turmas.

Neste sentido, prevê-se que todos os professores conheçam e avaliem todos os alunos da escola o tempo todo, pois, desse modo, é possível desenvolver a prática de se ter um olhar mais holístico e integrado sobre os educandos.

Um dado interessante e de extrema relevância se refere à formação destes educadores – possibilitada pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT). Pois, ao longo desses anos, foram realizados alguns espaços de diálogos e reflexões que dispomos, no quadro que segue, a fim de clarificar este processo de construção.

**Quadro 13-** Espaços de Formação dos Educadores dos CEHIs.

Ordem	Formação	Período
01	Seminários Internos.	2011
02	I Seminário de Educação Integral da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis.	2012
03	Evento “Troca de Saberes”.	2014
04	Reuniões com a equipe técnico-pedagógica.	Mensalmente
05	Visitas pedagógicas da Coordenação dos CEHIs.	Em média, semanalmente.
06	Participação dos Coordenadores no Fórum de Educação Integral em Tempo Integral da UNIRIO.	2013-2014

**Fonte:** Elaboração do autor, 2016.

Sinaliza-se, ainda, no projeto de criação dos CEHIs (2009), que estas escolas tenham biblioteca, sala multimeios, brinquedoteca, laboratório de informática, espaço de recreação, banheiros adaptados e locais de repouso bem como equipamentos e recursos pedagógicos diversos, no que tange à sua infraestrutura. No entanto, salientamos que, em cada unidade escolar, esta proposta foi adaptada, de acordo com sua realidade e estrutura física disponível.

Os educandos contam também com 4 (quatro) refeições diárias (desjejum, colação, almoço/sobremesa e lanche da tarde), num cardápio adaptado por nutricionistas da SECT, a fim de que alunos tenham condições de ficarem na escola em tempo integral.

Apesar do investimento, das formações e da tentativa de consolidação de uma educação em tempo integral de qualidade por meio dos CEHIs, encontramos no dossiê elaborado pela Coordenação dos CEHIs (2014), os maiores desafios para o desenvolvimento dessa proposta, conforme sinalizamos abaixo.

- ❖ Compreensão mais ampliada da concepção de educação integral e(m) tempo integral desenvolvida na Rede;
- ❖ Necessidade de melhoria da infraestrutura das escolas;
- ❖ A construção do professor-pesquisador;
- ❖ Rompimento com a visão tradicional de educação;
- ❖ A consolidação de um trabalho coletivo;
- ❖ Construção de um currículo integrado e significativo para o educando;
- ❖ Fortalecimento da intersetorialidade;
- ❖ Ressignificação do Programa Mais Educação no cotidiano das escolas de tempo integral, de forma que o mesmo possa contribuir com a proposta dos CEHIs. (ANGRA DOS REIS, 2014, s/p.)

Os aspectos apresentados no parágrafo anterior são imperiosos, no que tange à busca pela materialização de uma educação em tempo integral que, efetivamente, promova uma formação humana mais completa para os educandos, ou seja, a educação integral. Nesta busca, convém sinalizar que a política pública se encontra, sempre, em constante movimento.

Neste sentido, pontuamos que a Resolução n. 005/2009 (que cria os CEHIs) foi alterada pela Resolução n. 003/2016 (que, além de alterar a resolução n. 005/2009, regulamenta o funcionamento das escolas de educação em tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis).

Convém esclarecer que, desde 2014, a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT) vem discutindo a perspectiva de atualização da resolução de criação dos CEHIs, bem como de estabelecimento de uma maior organicidade no que tange às especificidades da política municipal.

Assim, podemos dizer que a recente resolução trouxe diversas modificações na estrutura técnica e pedagógica dos Centros de Educação e Horário Integral que, neste momento, passam a ser chamados de Centros de Educação em Tempo Integral (CETIs).

Essas alterações estão sintetizadas nos tópicos que se seguem:

- ❖ Alteração na nomenclatura (CEHIs para CETIs).
- ❖ Perspectiva de implantação de novos CETIs, de maneira gradativa.
- ❖ Público-alvo a ser atendido nos CETIs (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental).
- ❖ Tempo de permanência nos CETIs (7h diárias para alunos).
- ❖ Organização do currículo dos CETIs (componentes da BNCC em articulação com as oficinas pedagógicas).
- ❖ Carga horária dos componentes curriculares (2 tempos/aula com duração de 50 min.).
- ❖ Delimitação das oficinas pedagógicas (arte, educação física e meio ambiente);
- ❖ Vinculação da prática pedagógica em articulação com os Princípios Norteadores da Educação de Angra dos Reis (Educação Inclusiva, Gestão Democrática e Qualidade do Ensino).
- ❖ Competências da SECT (formação continuada, espaços de discussão e reuniões sistemáticas).
- ❖ Competências das Equipes Técnico-Pedagógicas dos CETIs (formação continuada, elaboração de PPP, cumprimento da carga horária dos alunos, inclusão dos alunos, construção de projeto de trabalho, mediação de conflitos e demais tarefas referentes à organização do cotidiano escolar).

- ❖ Competência dos professores-docentes (ministrar aulas e efetuar os devidos registros).
- ❖ Carga horária anual dos CETIs – 1400h, durante os 200 dias letivos.
- ❖ Carga horária semanal dos CETIs – 35h por semana para alunos.
- ❖ Pré-requisitos com relação aos profissionais que atuarão nos CETIs. (Atender às características e especificidades de Educação Integral em Tempo Integral; Ter disponibilidade, no caso do docente I, em desenvolver as suas atividades em período integral na unidade escolar; Ter postura democrática e disponibilidade para o desenvolvimento de trabalho em equipe, de forma colaborativa; Ser assíduo e pontual; Promover a autoestima do educando e a formação de valores; Participar de programas de capacitação e formação continuada; Posicionar-se como pesquisador a fim de aprimorar a prática pedagógica desenvolvida.
- ❖ Horário de coordenação pedagógica – 2h diárias para professor docente I e 2h semanais para professor docente II.

(ANGRA DOS REIS, 2016, p. 2 e 3)

Sinalizamos, desde então, que manteremos no corpo desta dissertação a nomenclatura Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs) na medida em que esta pesquisa analisa, justamente, a trajetória das políticas de educação em tempo integral no município de Angra dos Reis. E, neste sentido, inferimos que a compreensão conceitual que está por trás desta modificação nominal – o CEHI que remete a uma visão mais quantitativa ao propor *horário integral* e, por sua vez, o CETI que se associa a uma visão mais qualitativa da ampliação da jornada escolar ao propor o *tempo integral* – é fruto, diretamente, do caminhar desta política pública.

Certos deste esclarecimento, ressaltamos a importância desta nova resolução, uma vez que a mesma veio delimitando algumas especificidades da política municipal, além de corrigir a defasagem na carga horária que dispunha a resolução anterior. Em tempo, socializamos que este ordenamento passou por muitas “idas e vindas”, na perspectiva de contemplar os anseios dos diversos educadores das escolas de educação em tempo integral.

Um dos entraves que esbarrava a sua materialização era a divergência de opiniões com a inserção ou não do Programa Mais Educação na matriz curricular

dessas escolas. Por um lado, havia a necessidade de “fechar” algumas lacunas com relação a este Programa e o valorizar, no cotidiano das escolas de educação em tempo integral – até porque todas elas já haviam realizado a sua adesão. Entretanto, por outro lado, havia a compreensão de que sendo um “programa” essa política, a qualquer momento, poderia ser extinta e, ainda, que o município deveria pensar na sua política de educação em tempo integral “para além do Programa Mais Educação”.

Muitas discussões foram travadas até que, neste momento, houve a oportunidade de verificar que o referido Programa não foi incorporado na resolução dos CETIs, nem na sua matriz curricular – embora algumas unidades escolares ainda o possuam em seu cotidiano, devido a reprogramação de verbas dos anos anteriores, decisão política esta que julgamos muito coerente com o atual momento da política indutora de educação em tempo integral, uma vez que se encontra revogada e sem perspectiva de futuro, pelo Ministério da Educação.

Mas, como este programa faz parte da política de educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis, apresentamos, a seguir, mais uma subseção, na perspectiva de caracterizar este processo específico, bem como sua trajetória.

### **3.2.2 Programa Mais Educação: uma história federal num contexto municipal**

A educação integral é uma grande ferramenta para pensarmos novas possibilidades educacionais. Não é apenas um aumento na jornada escolar, é pensar na articulação e integração plena dos educandos na sociedade – afirma a secretária<sup>46</sup>. (PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE ANGRA DOS REIS, 2011)



---

<sup>46</sup> Entrevista da Secretária de Educação à época, sobre o PME. Disponível em: [http://www.angra.rj.gov.br/imprensa\\_noticias\\_release.asp?vid\\_noticia=29562&IndexSigla=IMP#.Vh7IY-xViko](http://www.angra.rj.gov.br/imprensa_noticias_release.asp?vid_noticia=29562&IndexSigla=IMP#.Vh7IY-xViko). Acesso em 29.04.2016.

Embora o Governo Federal, no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tenha criado, em 2007, o Programa Mais Educação (PME), somente cerca de dois anos depois, em 2009, no município de Angra dos Reis, houve as primeiras adesões por parte das unidades escolares. Cabe destacar que, feita a adesão, apenas no ano seguinte, em 2010, a verba foi liberada para as escolas darem início à proposta.

Já com a política dos Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs) vigente no município, a Secretária Municipal de Educação, à época, viu na proposta do PME a oportunidade de diálogo entre as duas políticas, na medida em que ambas convergem a um mesmo objetivo:

– Num contexto socioeconômico de desigualdade, como o da sociedade brasileira, o *Mais Educação é um programa que dialoga com a política pública implementada em nosso município*, os Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs), que amplia a jornada escolar, com a perspectiva de investir na educação integral e, por conseguinte, num futuro mais promissor para a nação – explicou a Secretária de Educação, Ciência e Tecnologia. **[grifos nossos]** (PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE ANGRA DOS REIS, 2011)

Neste sentido, durante dois anos, o Programa Mais Educação ficou sob a responsabilidade da Coordenação dos Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs) – Gerência de Ensino Fundamental. No ano de 2012, o Programa passa para um coordenador específico, o que contribuiu muito para um acompanhamento, efetivo, das práticas desenvolvidas nas unidades escolares.

Convém abrir um espaço de reflexão no que tange aos dois parágrafos anteriores, inicialmente, estabelecendo um posicionamento de que, a exemplo do município de Mesquita (RJ), seria muito interessante se Angra dos Reis tivesse uma Gerência de Educação Integral na qual pudesse abarcar as duas políticas – a municipal (CEHIs) e a federal (PME).

No entanto, não tendo essa perspectiva, compreendemos que, numa pequena coordenação, composta por dois ou três educadores apenas, fica inviável o alcance qualitativo das duas políticas, uma vez que cada uma possui suas especificidades, aspecto este que se relaciona, diretamente, com a necessidade de suporte técnico, por parte das escolas, no que tange ao Programa Mais Educação.

Neste sentido, a separação das propostas para grupos diferenciados de coordenadores, ao mesmo tempo em que estabelece um certo distanciamento entre as políticas, acaba por lançar um olhar pontual para as demandas e especificidades de cada uma delas.

Nesta direção, destacamos que, ao analisar o relatório sobre o Programa Mais Educação no município, identificamos que, no início da adesão, “as escolas sinalizaram que as escolhas das oficinas aconteceram de forma inadequada, em cima do prazo de envio das informações no Sistema” (ANGRA DOS REIS, 2012b, s/p.), dado este que fez com que a coordenação avaliasse a dificuldade de implantação do Programa, uma vez que “algumas oficinas não se adéquam às realidades locais” (ANGRA DOS REIS, 2012b, s/p.).

O documento sinaliza, no primeiro item abaixo, o desafio referente à contrapartida do município para com este Programa e, ainda, aponta, nos demais tópicos, as maiores dificuldades no processo de sua implementação:

- ❖ Falta “professor comunitário” para coordenar o Programa na escola;
- ❖ Faltam monitores por diferentes motivos: abandono, carência da área, baixo valor da ajuda de custo, distância entre as escolas – o que dificulta a mobilidade dos monitores. Há também a dificuldade dos monitores em lidar com as questões pedagógicas (conduta, planejamento, execução, etc.);
- ❖ Falta de espaço para realização das atividades na escola e na própria comunidade;
- ❖ Infrequência dos alunos (falta de interesse em determinada oficina);
- ❖ Dificuldades com a infraestrutura (adequação de espaços, materiais básicos como: quadro branco, armários, etc.);
- ❖ Dificuldades em relação à própria escolha das oficinas;
- ❖ Grande demanda em relação aos registros referentes ao Programa Mais Educação (Livro Ata, Livro Tombo, Pagamento, Relatório). (ANGRA DOS REIS, 2012b, s/p.)

Essas dificuldades são muito comuns em toda e qualquer realidade. Cabe destacar que diversas dessas questões, até hoje, não foram solucionadas, mas a

título de ilustração, no que tange à atuação dos oficinairos, Moreira (2012) afirma que os mesmos desafios também são enfrentados nos CEHIs:

Temos três Centros de Educação e Horário Integral com o Programa Mais Educação e neles enfrentamos desafios em relação aos oficinairos. Os problemas vão desde faltas frequentes até questões de denúncia em relação à postura com os alunos e alunas, chegando a serem necessárias reuniões colegiadas da Gerência de Ensino Fundamental, Coordenação de Apoio à Família e Subsecretaria de Educação. É relevante informar que todas as denúncias feitas sejam a oficinairos, educadores ou quaisquer questões dessa natureza, são registradas no livro ata do Centro de Educação e Horário Integral para apuração e encaminhamentos necessários. (p. 27)

Podemos abrir um parênteses na perspectiva de elucidar que a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT) vem enfrentando essas problemáticas, a cada dia, de forma sistemática, a saber: visitas pedagógicas dos coordenadores no cotidiano escolar; registro, em livro-ata, das questões que se apresentam; espaços de diálogos e reflexões com os educadores – momentos de formação – e, ainda, espaços de encontros com os gestores escolares, dados estes que dispomos no quadro 13 desta dissertação, porém, que se relacionam, em sua maioria, com as ações de formação envidadas pela SECT para com os Centros de Educação e Horário Integral.

Neste contexto, com relação ao Programa Mais Educação (PME), poucas ações de formação dos educadores, monitores e/ou oficinairos são encontradas nos documentos analisados. Outro aspecto que vale a pena ressaltar se relaciona com as demandas burocráticas referentes ao PME. No ano de 2014, a SECT criou um Núcleo de Programas do Ministério da Educação (MEC), composto por três coordenadoras, na busca por melhor auxiliar às escolas no gerenciamento dos diversos programas, inclusive o Programa Mais Educação:

O Núcleo de Programas do MEC foi criado este ano pela Secretaria de Educação, com o intuito de auxiliar as escolas na administração dos programas do governo federal, como o Mais Educação, PDE-Escola, Atleta na Escola, dentre outros.<sup>47</sup> (PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE ANGRA DOS REIS, 2014)

---

<sup>47</sup> Entrevista com uma coordenadora representante do Núcleo de Programas do MEC na SECT. [http://www.angra.rj.gov.br/imprensa\\_noticias\\_release.asp?vid\\_noticia=28357&IndexSigla=imp#.Vh7InOxViko](http://www.angra.rj.gov.br/imprensa_noticias_release.asp?vid_noticia=28357&IndexSigla=imp#.Vh7InOxViko). Acesso em 29.04.2016.

Este feito muito contribuiu para a efetiva implantação dos diversos programas do MEC, inclusive quanto à utilização dos recursos, preenchimento dos dados e atualização do sistema – questões atreladas à prestação de contas e à realização de um trabalho com lisura.

Entendemos como sendo muito positiva a criação deste Núcleo de Programas do MEC, na medida em que as gestões escolares possuem demandas vultosas no que tange ao preenchimento de plataformas, administração dos recursos enviados bem como da organização da dinâmica do cotidiano escolar. Muitas das vezes, os diretores sentem-se confusos e sozinhos para darem conta de tantas questões que emergem de cada um dos programas criados pelo Governo Federal e, ainda, envoltos por dúvidas relacionadas à sua materialização.

Neste sentido, a inserção – na Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT) – de um *lócus* específico para a orientação e o suporte das unidades escolares com relação à operacionalização dos programas por elas aderidos, se configura num instrumento de qualificação dos mesmos.

Entretanto, especificamente sobre o Programa Mais Educação (PME), precisamos destacar que se relaciona com uma política indutora de ampliação da jornada escolar para a educação em tempo integral – traço que não há como não dispor em alinhamento para com a política municipal (CEHIs).

Desse modo, em que medida a materialização do Programa Mais Educação fica condicionada a uma mera organização burocrática, em detrimento de uma efetiva prática pedagógica de qualidade?

Lançamos esta questão uma vez que, como vimos inicialmente, havia uma coordenação que unia as duas políticas; na sequência, a mesma se desmembra e coordenadores diferentes são responsáveis pelas demandas específicas de cada uma das políticas em estudo; e, por fim, fica em evidência uma coordenação que contempla os CEHIs e, então, um núcleo é criado para o auxílio nas demandas técnicas do programa nacional. Ou seja, não há um núcleo e/ou uma coordenação que, pedagogicamente, atenda às escolas que aderiram ao Programa Mais Educação.

E por sinalizar o atendimento pedagógico das escolas com o referido Programa, convém resgatar que, nos parágrafos anteriores, pontuamos a escassez de formações específicas para com os diversos educadores do PME.

Destacamos, neste sentido, um encontro com Monitores do Programa Mais Educação, que ocorreu em março de 2014 e, ainda, neste mesmo ano, a realização, no município de Angra dos Reis, de uma das reuniões do Comitê Territorial de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro. Com momentos de diálogo, apresentação cultural de uma escola que possui o Programa Mais Educação e, ainda, com uma visita pedagógica ao primeiro CEHI implantado pelo município de Angra dos Reis, este evento abriu um espaço para a reflexão acerca dos benefícios da “educação integral”.

Segundo o palestrante, Prof. Dr. Domingos Nobre, “uma educação de qualidade, socialmente referenciada, tem que fazer sentido para as crianças, além de atender às necessidades dos alunos”<sup>48</sup>. Esta perspectiva dialoga com a visão da representante do “Comitê Territorial de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro”, Christiane Moraes, como podemos observar, na fala a seguir:

\_ Quando a educação é integral o aluno passa a ter apenas benefícios. Ele tem a chance de participar de diversas atividades, que vão ao encontro do seu desenvolvimento e que vai tirá-lo da ociosidade.<sup>49</sup> (PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE ANGRA DOS REIS, 2014)

Neste sentido, acreditamos que toda esta contextualização contribui para descortinarmos o processo de adesão ao Programa Mais Educação no município de Angra dos Reis e percebermos, ainda, os entraves e os desafios que se apresentaram ao longo deste percurso.

Destacamos que, atualmente (2016), cerca de 28 (vinte oito) unidades escolares da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis possuem adesão ao PME, contemplando em torno de 2.860 (dois mil, oitocentos e sessenta) alunos da rede pública municipal com a ampliação da jornada escolar na perspectiva da

---

<sup>48</sup> O palestrante abordou “O currículo na perspectiva de uma educação integral”. Disponível em: [http://www.angra.rj.gov.br/imprensa\\_noticias\\_release.asp?vid\\_noticia=28381&IndexSigla=IMP#.Vh7lk-xViko](http://www.angra.rj.gov.br/imprensa_noticias_release.asp?vid_noticia=28381&IndexSigla=IMP#.Vh7lk-xViko). Acesso em 29.04.2016.

<sup>49</sup> Os dados dispostos na citação podem ser conferidos no Portal da Prefeitura de Angra dos Reis. [http://www.angra.rj.gov.br/imprensa\\_noticias\\_release.asp?vid\\_noticia=28381&IndexSigla=IMP#.Vh7lk-xViko](http://www.angra.rj.gov.br/imprensa_noticias_release.asp?vid_noticia=28381&IndexSigla=IMP#.Vh7lk-xViko). Acesso em 29.04.2016.

educação integral, segundo dados internos do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC) – fornecidos pelo Núcleo de Programas do MEC da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT) de Angra dos Reis.

Convém registrar que, em meados de setembro-outubro de 2016, foi divulgado pelos meios de comunicação que algumas políticas educacionais<sup>50</sup> foram revogadas ou alteradas pelo Ministério da Educação. Dentre elas, se encontra o Programa Mais Educação (PME).

No que tange ao PME, numa apresentação realizada em julho por Mendonça Filho (atual Ministro da Educação e Cultura) havia uma avaliação do referido programa enquanto “ineficiente, com graves problemas de gestão, carente de políticas de avaliação” o que justificava, desse modo, a não abertura de novas inscrições para o ano de 2016 (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2016).

Nesta arena de disputas que margeia o PME – em que não há segurança de sua continuidade, reformulação ou extinção por completo – convém destacar, a priori, a necessidade de Angra dos Reis – bem como dos demais municípios do estado do Rio de Janeiro – viabilizar o fortalecimento da sua política pública municipal de educação em tempo integral.

Desse modo, ressaltamos que a caracterização apresentada das políticas de educação em tempo integral no município de Angra dos Reis – CEHIs e PME – não substitui a inserção das vozes dos educadores que atuaram na gestão pública municipal implantando/implementando estas políticas, perspectiva metodológica esta – a entrevista – que, confiantes na sua profícua contribuição para as análises realizadas nesta dissertação, apresentamos, no capítulo que se sucede.

---

<sup>50</sup> Podemos encontrar a discussão referente às políticas educacionais interrompidas no endereço: <http://educacaointegral.org.br/noticias/governo-ja-interrompeu-quatro-politicas-educacionais/> Acesso em 18.09.2016.

## CAPÍTULO IV- GESTORES PÚBLICOS MUNICIPAIS: VOZES AMPLIADAS SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM ANGRA DOS REIS.

Sempre que expressamos opiniões políticas, haverá aqueles de quem gostamos que não as apreciarão e aqueles que passarão por cima de ressentimentos contra nós por expressá-las. Atribuir relevância dessa forma significa, inevitavelmente, atribuir menos importância ou até irrelevância a outras opiniões. Esse risco aumentará de acordo com o grau de heterogeneidade do ambiente em que vivemos, ou seja, do quanto ele for caracterizado por diferentes pontos de vista, valores e interesses.  
(BAUMAN, 2010, p. 45)

*“Vozes veladas, veludosas vozes,  
Volúpias dos violões, vozes veladas,  
Vagam nos velhos vórtices velozes  
Dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas.”  
(Cruz e Souza)<sup>51</sup>*

Ao longo desta dissertação, temos percebido o quanto a implantação de uma política pública no campo educacional – como em qualquer outro – está inserida numa arena de disputas e condicionada a uma decisão política.

Neste sentido, analisar a trajetória da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis – tendo, como fita métrica, a problematização no que tange à implantação de políticas globais e locais – se configura num instrumento de identificação desta luta de poder.

Convém ressaltar, neste contexto, que, ao longo deste trabalho, discutimos sobre os conceitos que fundamentam nosso estudo, caracterizamos nosso *lócus* de investigação, descrevemos/analizamos os documentos que sustentam as políticas em destaque e, ainda, apresentamos, com algumas intervenções críticas, as suas especificidades.

No entanto, para a realização de uma pesquisa mais qualitativa e a valorização dos educadores que atuaram na implantação dessas políticas públicas, não poderia “ficar de fora” a inserção das vozes que, ao longo dos tempos, foram construtoras de memórias, mas também, muitas das vezes, abafadas, silenciadas e modificadas com o percurso da própria história.

---

<sup>51</sup>Estrofe do Poema “**Violões que choram**”, de Cruz e Souza – belíssimo exemplo de ‘Aliteração’, na língua portuguesa, enquanto uma figura de linguagem que busca atribuir maior expressividade ao texto produzido por meio dos sons que sugere.

Desse modo, neste quarto e último capítulo, trazemos as contribuições de 5 (cinco) professoras que atuaram na gestão pública municipal – implantando os Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs) e o Programa Mais Educação (PME) – tendo por certo de que suas “opiniões políticas” se constituem de valiosa relevância para a compreensão mais ampliada acerca da trajetória da educação em tempo integral no município de Angra dos Reis.

Neste contexto, na perspectiva de socializar alguns dados que caracterizam as professoras que foram entrevistadas nesta pesquisa, dispomos, no quadro abaixo, algumas especificidades referentes a cada uma delas.

**Quadro 14-** Caracterização das professoras entrevistadas.

<b>Entrevistada</b>	<b>Vínculo com o município de Angra dos Reis</b>	<b>Tempo de atuação na Educação</b>	<b>Inserção na SECT</b>	<b>Cargo na SECT</b>
<b>1</b>	Angrense, moradora do município e servidora pública municipal (professora).	24 anos	2009-2012	Coordenadora dos CEHIs e do Programa Mais Educação
<b>2</b>	Angrense, moradora do município e servidora pública municipal (professora).	24 anos	2003-2009	Coordenadora do Programa Mais Educação
<b>3</b>	Angrense, moradora de Aracruz (ES) e, atualmente, aposentada pela PMAR (pedagoga).	30 anos	2011-2012	Coordenadora dos CEHIs e do Programa Mais Educação
<b>4</b>	Angrense, moradora do município e servidora pública municipal (professora).	13 anos	2014	Coordenadora dos CEHIs
<b>5</b>	Angrense, moradora do município e servidora pública municipal (pedagoga).	27 anos	2013-2014 2015-2016	Gerente da GPÉE. Secretária Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia.

**Fonte:** Elaboração do autor, 2016.

Percebamos que todas as entrevistadas são servidoras públicas concursadas pela prefeitura de Angra dos Reis e possuem muitos anos de

atuação no campo da Educação. Apenas 1 (uma) professora já se encontra aposentada e distante da rede, mas todas as demais continuam moradoras do município e, ainda, atuantes.

Convém destacar, neste momento, a vasta experiência das educadoras no município de Angra dos Reis, levando em consideração o tempo de atuação na rede municipal de ensino, e, ainda, um cabedal de conhecimentos que foram necessários envidar para materialização dessas políticas.

Certos da profícua contribuição que estas educadoras ofertaram no processo de implantação/implementação das políticas públicas em análise nesta dissertação, abrimos um espaço para inserção de suas vozes. Deste modo, faz-se necessário ressaltar que, conforme explicitamos nos aportes metodológicos, dispostos na introdução desta pesquisa, foram realizadas entrevistas estruturadas com estas professoras e que todas as 5 (cinco) entrevistadas tiveram a liberdade para responder o que soubessem e/ou se sentissem à vontade.

Neste bojo, sinalizamos que todas as entrevistas foram transcritas e, de seu interior, foram retiradas respostas pontuais para as questões que apresentamos na sequência.

Em tempo, destacamos que este capítulo se materializa num espaço de reflexão – por meio dessas vozes – sobre a trajetória analisada e, ainda, de articulação com toda produção construída nos capítulos anteriores – tanto a teórica quanto a documental – de forma inter-relacionada.

Sendo assim, a primeira questão realizada com as professoras se relacionou com a necessidade de se compreender, por meio dessas vozes, em que momento que o município de Angra dos Reis começou a pensar sobre a educação em tempo integral.

Das respostas obtidas, pontuamos que, unanimemente, Angra dos Reis começou a pensar sobre educação em tempo integral na gestão do prefeito Tuca Jordão, no ano de 2009, como podemos observar com os fragmentos das entrevistas abaixo destacados:

**Entrevistada I-** Surge como desejo do Tuca, na época prefeito do governo. Ele havia lançado com a Estela, que foi secretária de educação do governo anterior, essa plataforma política, na verdade, política de governo. Era uma plataforma político-

pedagógica porque ela foi escrita não pelo prefeito, pelo candidato a prefeito, mas pelo candidato com a Secretária de Educação.

**Entrevistada III-** Então, esse processo se iniciou na gestão do Tuca Jordão, foi uma ideia que já estava sendo pensada pela atual secretária Luciane Rabha e ela estava procurando, assim, uma escola que tivesse o perfil pra colocar essa proposta de trabalho.

**Entrevistada IV-** Acredito que a partir de 2008, mas, efetivamente, em 2009 na gestão do prefeito Tuca Jordão.

**Entrevistada V-** Isso não chegou como uma discussão pro coletivo da Rede. Chegou como uma política da Secretaria de Educação, ponto. Vamos lá. Vai abrir na escola Benedito dos Santos Barbosa, um projeto piloto e daí que a gente começou a discutir isso.

As vozes confirmam o que, no capítulo anterior, vimos caracterizando no que tange à construção dos Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs) no município de Angra dos Reis, inclusive, na identificação desta política no Plano Plurianual de 2010-2013.

Entretanto, ressaltamos algumas construções necessárias para melhor compreensão do processo de implantação da educação em tempo integral em Angra dos Reis, tais como: plataforma política, política de governo, ausência de discussão com toda a Rede e, ainda, política da secretaria de educação. Esses aspectos iluminam nosso entendimento no que tange à proposição dos CEHIs, pois o Governo Federal havia criado, recentemente, o Programa Mais Educação (2007) e, no bojo desta perspectiva, Tuca Jordão – enquanto candidato a prefeito no ano de 2008 – já visualizava a educação em tempo integral como uma proposta.

Melhor aprofundando a apreensão sobre este processo, trazemos as contribuições da entrevistada I quando sintetiza, com a construção da equipe de coordenadores, os momentos de estudo, realização de assessoria e, posteriormente, a adesão ao Programa Mais Educação, o caminhar inicial da educação em tempo integral:

**Entrevistada I-** A Luciane nos chamou e falou: “\_ele quer colocar a educação integral em andamento e a gente vai precisar ver como a gente vai fazer isso”.

Foi quando ela formou a coordenação. Aí ela formou o time e a gente começou a estudar muito. Eu, Jovina e a Zezé nós lemos muito, escrevemos muito, discutimos muito, mas o quê que é integral? Qual é a diferença de ser de tempo integral? O que Paro, o quê os autores trazem de verdade sobre isso? Vamos compor o time que vai fazer este projeto política. Esta plataforma de governo se tornar realidade.

Aí a gente começa a fazer as assessorias com a Carmem Rangel que trabalhava no instituto Darcy Ribeiro. Carmem começou a vir pra cá. A trazer teoria, a trazer diferentes possibilidades de realização na prática, a partilhar experiências conosco. Carmem é sumidade na educação integral, mesmo!

Nós implantamos também o Mais Educação no governo do Tuca, mas não foi em 2009 não. Foi posterior ao CEHI, acho que foi no meio de 2010. Por que o Mais Educação vem como uma outra conotação.

O governo federal depois das provas que demonstraram os IDEBs, forçadamente, ofertou o Mais Educação para as escolas que tinham o IDEB baixo. Pensando que a oferta do Mais Educação com letramento e matemática iriam ajudar a superar as dificuldades que a escola mostrou no IDEB e que as outras oficinas de música, de canto e de dança, iam fazer com que as crianças gostassem de permanecer na escola.

Sinalizamos os apontamentos acima para auxiliar na nossa percepção do processo, porém analisaremos, mais a seguir, os dados referentes a cada uma das políticas em estudo. Mas, de antemão, pontuamos a diferença na perspectiva das duas políticas de educação em tempo integral – CEHIs e PME – conforme a professora entrevistada I afirmou: “\_o Mais Educação vem com uma outra conotação”.

Partindo desta visão mais geral sobre a implantação, perguntamos aos entrevistados – especificamente – no que tange ao Programa Mais Educação (PME) quando e como ocorreu a sua adesão por parte do município.

Neste sentido, embora já tenhamos sinalizado nos parágrafos anteriores que ocorreu após a implantação dos CEHIs, trazemos, neste momento, as lembranças da entrevistada II que, no ano de 2007, já trazia de uma formação oferecida pelo Ministério da Educação (MEC), no município de Itaguaí, sinais de que a educação em tempo integral precisava ser pensada nos diversos municípios e estados do território brasileiro:

**Entrevistada II-** Eu lembro que teve uma formação pelo MEC que foi em Itaguaí (em 2007). Aí eu fui pra fazer uma formação,

inclusive era para o PDE-Escola, quando eu cheguei lá é que eu tomei conhecimento que era para o Plano de Desenvolvimento da Escola, não era da educação, era da escola. Que aí, você tinha que fazer um plano, né, montar um plano estratégico de melhoria da qualidade da escola. Entendeu?

Aí, eu cheguei lá, fiquei tomando conhecimento daquilo, o que era. Aí, que nós ficamos sabendo que tinha esse compromisso “Todos pela Educação” e que tinha que assinar o compromisso para receber a verba, senão a gente não receberia nem a verba.

Nessa época (formação pelo MEC em Itaguaí, 2007), quando começou, não existia o Programa Mais Educação. Aí, só veio para a escola por conta do IDEB. Tinha uma média que eles viam e quem ficava abaixo daquela média recebia o recurso. Só que tinha que montar. Tinha um livro com toda a orientação. Só que, na época, não tinha o sistema que hoje tem.

Aí, quando veio o compromisso ‘Todos pela Educação’, eles foram amarrando os programas, foram criando outros e foi... Aí, dentro dos programas tinham as metas. Nesse “Todos pela Educação”, é que veio as metas definidas e estabelecidas e aí, a partir daí, é que eles foram criando os programas e foram também incluindo né, pra poder as escolas fazerem a adesão.

Percebamos que a entrevistada sinaliza dados importantes. No ano de 2007 – ano de criação do Programa Mais Educação, pelo Governo Federal – a entrevistada, enquanto gestora pública – participou de uma formação voltada para o PDE-Escola e a justificativa desta formação estava vinculada com a proposição de um plano para escola – com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – ganhar verba.

Após esse momento, a entrevistada pontua o compromisso Todos pela Educação<sup>52</sup> e destaca a criação de diversos programas pelo MEC. Dentre todos, emerge o Programa Mais Educação (PME). Reiteramos a questão do IDEB, pois, como podemos observar nas demais contribuições das entrevistadas, ela se evidencia em todas as vozes enquanto parte do processo de adesão do referido programa pelo município de Angra dos Reis, assim como em todos os demais municípios:

---

<sup>52</sup> Fundado em 2006, o **Todos Pela Educação** (TPE) é um movimento da sociedade civil brasileira que tem a missão de contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/> Acesso em: 08.10.2016.

**Entrevistada I-** A adesão não foi feita pela escola. A adesão foi imposta pelo governo federal, através de uma plataforma específica com um coordenador específico. Para a escola que teve um IDEB abaixo do esperado. Então, não foi a minha escola que disse: “eu quero participar do Mais Educação”!

Aí ela chegou depois dos CEHIs para as unidades que tiveram problemas com o IDEB, tiveram baixo índice de desenvolvimento da educação básica.

**Entrevistada III-** O Mais Educação chegou... Ele chegou quase no final da história por que, antes, o professor que trabalhava no horário integral ele tinha que ter era RTI (Regime de Tempo Integral) por que as oficinas pedagógicas tinham de ser feitas pelo professor de sala de aula por que se a gente estava falando e discutindo a renitência e a repetência, ele sabia qual aluno precisava de mais atenção ou não, entendeu? Então, não quer dizer que o PME não desse esse suporte, mas ele não me dava conta de atender aqueles alunos. Ele veio depois. Mas, o programa Mais Educação quando chegou, a gente recebeu o material antes por que era pra começar numa escola de 6º ao 9º ano. Então, acaba que a gente teve de deixar de *standy* pra gente pensar o que a gente ia fazer para os alunos do 1º ano. Então, essa história foi assim.

**Entrevistada IV-** Não sei ao certo, mas sei que foi anterior à implantação da proposta dos CEHIs, a partir dos indicadores apresentados pelas escolas no IDEB.

**Entrevistada V-** Na época, o MEC lançou esse programa, veio, ele surgiu do baixo-rendimento de algumas escolas com relação ao IDEB e foi feito um movimento de: vai pra escola, o IDEB foi baixo, vocês vão aderir. Na época nós fomos chamadas, enquanto diretoras, pra fazer a adesão. Num primeiro momento, a Secretaria fez uma reunião com todo esse grupo, né, das 13 (treze) escolas que foram indicadas pra ter o Programa Mais Educação, que tiveram o pior IDEB e, nessa reunião, a gente apontou para a Secretaria que a gente não tinha condições de atender, de aderir aquele projeto por conta de uma série de questões, tipo: a questão da formação que aquele monitor vai ter, o vínculo que ele vai ter com o projeto, o fato de você não ter espaço físico disponível dentro da unidade, o fato de que no primeiro momento o recurso vinha e nós, equipe de escola, tínhamos que comprar todo os equipamentos, tudo para manter o projeto. Então, assim, a proposta de você estar fazendo isso em outros espaços alternativos, parceria com a associação, com clubes, a gente não tem estrutura física pra poder manter, né, então, nós diretores, estivemos na Secretaria e colocamos essa condição. E, a partir daí, eu acredito que tenha sido um movimento até nacional por que esse projeto, num primeiro momento. Ficou suspenso, o MEC refez a proposta e já voltou com uma contraproposta. Ok. Vocês estão dizendo que não vão fazer por que não dá pra comprar equipamento. Nós vamos comprar e cada escola vai receber o kit. Vocês estão dizendo que

não dá pra fazer por que não tem merenda. Ok, nós vamos dar um dinheiro adicional pra merenda. O MEC fez uma contraproposta para o município e o movimento que chegou pra gente, foi: agora, nós vamos aderir. E, aí, foi uma correria por que nós tínhamos um dia pra escolher as oficinas, fazer a escolha e, aí, assim, foi uma escolha no escuro. Aí eu falo, enquanto ex-diretora da escola, que a gente tinha até meia-noite do dia para fazer a adesão.

Estas vozes, embora com alguns desencontros, podem ser alinhavadas na perspectiva de compreender melhor como cada entrevistada estava percebendo a chegada do Programa Mais Educação no seio do município de Angra dos Reis. Nesta perspectiva, quando a entrevistada IV – sem afirmar – pontua que a proposta é anterior a dos CEHIs, está se referindo à sua criação, em nível nacional, uma vez que a mesma data de 2007. As demais entrevistadas sinalizam que os CEHIs foram implantados primeiramente e, em seguida, efetuada a adesão ao PME.

Podemos inferir que, como houve um movimento nacional, no ano de 2007, referente à criação do PME, os diversos municípios, inclusive Angra dos Reis, começaram a estabelecer hipóteses voltadas para a ampliação da jornada escolar dos educandos para uma educação em tempo integral, feito este que, no ano de 2008, possibilitou a inserção desta proposta na candidatura do prefeito, à época, Tuca Jordão – enquanto uma política de governo.

Após sua resposta positiva, no pleito da cidade, Tuca propôs a implantação dos CEHIs, por meio da Secretaria Municipal de Educação – como dito anteriormente – em articulação entre a coordenação pedagógica e a assessoria com a professora Carmem Rangel. Porém, resgatando a discussão específica sobre o Programa Mais Educação reiteramos a imposição por parte do Governo Federal e, novamente, a questão do IDEB enquanto aferidor da implantação desta estratégia indutora.

Cabe problematizar a voz da última professora entrevistada, em diálogo com nossas discussões apresentadas até o presente momento, no que se refere à resignificação das políticas públicas no contexto da prática.

Como vimos com a entrevistada V, que estava, na época, na direção de uma unidade escolar – com orientação para aderir ao programa – muitas dificuldades foram dispostas pela equipe técnico-pedagógica referente às especificidades no Programa Mais Educação, tais como espaços alternativos,

parcerias e a merenda dos alunos que participariam do programa, dentre outras demandas.

Estas dificuldades, ao serem expostas para a Secretaria de Educação e, consecutivamente, para o Ministério da Educação (num movimento regional e até mesmo nacional) contribuiu, em grande parte, para o repensar da política nacional proposta. Tanto que, segundo a entrevistada, o programa ficou “*suspense*” e o Ministério da Educação fez uma “*contraproposta*”, considerando as demandas apresentadas.

Trazemos essa questão oportuna para dialogarmos com o ciclo de políticas abordado no capítulo I desta pesquisa – com base nos pressupostos de Mainardes (2006) – uma vez que, no *contexto da prática*, o Programa Mais Educação foi ressignificado e as demandas identificadas neste *lócus*, foram levadas em consideração numa “transformação significativa na política original” – dado este que, diretamente, associamos com a criação do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 – que dispõe sobre o Programa Mais Educação.

Tendo esta certeza – da política pública enquanto um instrumento em constante movimento que se ressignifica na prática e vai incorporando, em seu bojo, novas leituras e interpretações – trazemos à baila, nesta discussão, o processo de construção da política pública municipal de educação em tempo integral – os Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs):

**Entrevistada I-** Isso foi processual, não foi nem só a Carmem nem só os coordenadores, nem só a secretária nem só a política de governo do prefeito. A gente foi fazendo isso num emaranhado. A gente, primeiro, conversou com Carmem por conta da experiência que ela tinha. Por conta da trajetória que ela tinha. E além da trajetória da formação. E Carmem nos elucidava muito. Nós vínhamos com os sonhos, com as possibilidades dentro da nossa realidade, vínhamos com nossas leituras e Carmem vinha complementando, como se ela fosse aparando nossas arestas. A secretária vinha concordando porque era o que a secretaria e o prefeito tinham idealizado o projeto e vendo também o que era possível.

**Entrevistada III-** Então, assim, antes a gente sentou muito pra conversar, pra falar um pouco como que seria o projeto.

E, aí dentro desse patamar, sentamos com a secretária de novo e a secretária viu nosso planejamento e pensou num outro momento na Carmem Rangel – que seria a nossa assessora. Mas, antes disso, antes da gente sentar com a Carmem Rangel, a gente já

tinha sentado e estabelecido algumas regras nossas, né. A gente não queria que a pessoa que fosse chegar virasse pra gente e falasse: “foi Darcy Ribeiro que... Brizola...” A gente não queria só isso. A gente queria achar o chão que a gente estava caminhando.

Aí, chega Carmem Rangel. Carmem traz material pra gente e começa, então, a ter coordenadores que dessem suporte pra gente. Particularmente, eu tive um momento de saída, né, do CEHI. Eu saí do CEHI e passei para a coordenação também junto com a Carmem, junto com a Jovina, Silvia, né.

**Entrevistada IV-** Tal projeto foi pensado para ser o “carro-chefe” da Educação, neste governo (Tuca Jordão). Embora eu somente tenha participado das reuniões com representantes da Secretaria de Educação e com a professora Carmem Rangel, que muito contribuiu com sua experiência dos CIEPs, tenho conhecimento de que foram realizados alguns encontros entre a direção da escola que seria o I CEHI (Benedito dos Santos Barbosa) e os idealizadores do Projeto (Secretaria de Educação e assessora Carmem Rangel).

Fica evidente, nos registros preliminares do projeto, que a proposta de educação integral em tempo integral do município foi baseada nos fundamentos político-pedagógico dos CEHIs.

**Entrevistada V-** Eu não posso te responder como se deu a construção inicial, né, porque, como já falei, na época, eu lá na escola, não tive muito acesso a isso, foi uma proposta que saiu da Secretaria, dentro da Secretaria creio eu. Então, assim, não houve uma discussão ampla com a rede pra construção da proposta.

Anteriormente, já havíamos pontuado a ausência de diálogo com toda a rede pública municipal de ensino de Angra dos Reis, no que tange à implantação dos Centros de Educação e Horário Integral – principalmente por tal política estar veiculada, nas palavras da entrevistada IV, ao “*carro-chefe da Educação*” – ou seja, uma política de governo de Tuca Jordão.

No entanto, faz-se mister ressaltar a preocupação no estabelecimento de diálogo – no interior da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT) – entre os coordenadores. E, ainda, a percepção da necessidade de obter assessoria pedagógica especializada na discussão sobre o significado de uma educação integral em tempo integral com a professora Carmem Rangel, da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR), como visualizamos em quase todas as vozes apresentadas.

Em tempo, destacamos outro dado de significativa relevância. A entrevistada III que, na época, atuou como diretora do primeiro CEHI (CEHI

Benedito dos Santos Barbosa) sinalizou a perspectiva de não apenas receber da assessoria uma formação teórica, mas sim um aporte que sustentasse a proposta que ambicionava colocar no cotidiano do CEHI.

Quando a entrevistada pontua que queria achar o “*chão*” que estava caminhando, revela sua preocupação em encontrar teorias que fundamentassem a prática pedagógica dos diferentes sujeitos envolvidos no interior da escola de educação em tempo integral que, sobretudo, buscava uma educação integral.

No entanto, discorrer sobre a implantação de políticas públicas exige-nos uma atenção especial com relação aos maiores desafios que se descortinaram ao longo do processo como forma, inclusive, de sinalizar aspectos comuns a todas as localidades que, portanto, carecem de um olhar mais ampliado e um cuidado mais efetivo.

Desse modo, trazemos as contribuições das educadoras entrevistadas, no que tange a suas percepções sobre as dificuldades que se apresentaram ao longo deste processo. Para esta finalidade, evidenciamos os desafios referentes aos CEHIs e, na sequência, os relacionados ao PME, tendo por certo que, em alguns momentos, diversos pontos são comuns às duas políticas analisadas:

**Entrevistada I-** Milhões de dificuldades surgiram, né. Financeira, de contratação de quem vai, do projeto, de adequação do projeto, mas estas coisas são naturais no processo de implantação, de nascimento de algo. Mas, pra mim, a maior dificuldade era da compreensão dos atores envolvidos no processo. Nós estivemos intensamente com todos os sujeitos e a maior dificuldade era que muitos tinham resistência ao novo.

**Entrevistada III-** De início, acho que foi a gente ter que quebrar a cara sozinho, entendeu? A gente quebrar a cara sozinho foi a grande dificuldade, mas ao mesmo tempo foi o grande desafio e o grande lucro, né? Por que ao mesmo tempo em que eu dizia “*\_isso não vai dar certo*”, o outro dizia: “*\_não, isso pode dar certo se a gente fizer esse caminho*”. E, muitas vezes, a gente foi dormir 2h da manhã... Muitas vezes a gente foi dormir 2h da manhã por que a gente queria descobrir fórmulas que dessem conta daquilo... Então, isso foi um desafio.

**Entrevistada V-** É confuso, mas, não sei se é confuso o termo, mas, existia, dentro do Centro, a coisa de tirar o PME do Centro. Porque se é de horário integral, não precisa ter Mais Educação lá. Ele foi uma política indutora, se já está dentro de um CEHI, ele não tem que estar mais lá. Mas, as escolas por opção e visando até a questão de recursos que o Mais Educação oferece, né, as escolas pediram pra manter o Mais Educação lá, porque elas

recebem recursos pra manter as outras oficinas. Então, hoje, o Mais Educação ficou dentro da escola como uma bengala, ele ficou lá como um aporte maior por conta de uma demanda que o município não está tendo condições de cumprir visto a diversidade que nós temos – embora nós temos quatro centros – mas, são diferentes, com propostas diferentes, com oficinas diferentes.

Convém destacar, neste bojo, que cada professora entrevistada sinalizou um desafio diferenciado, porém, consideramos que eles se complementam, desafios estes que podem ser encontrados em toda e qualquer realidade social e/ou proposta educacional, quer seja a *'resistência ao novo'*, a tentativa ininterrupta de buscar *'fórmulas'* para dar conta das demandas apresentadas – mesmo que seja preciso *'quebrar a cara'* – ou até mesmo a discussão acerca da inserção do Programa Mais Educação no cotidiano dos CEHIs.

Especificamente sobre esta última questão, ressaltamos que, no capítulo anterior desta dissertação – quando efetuamos uma caracterização das políticas de educação em tempo integral no município de Angra dos Reis – pontuamos a discussão realizada, no ano de 2014, entre os coordenadores da Secretaria de Educação com relação à retirada do Programa Mais Educação da matriz curricular dos CEHIs, uma vez que tramitava na SECT a perspectiva de atualização da resolução municipal de criação dos CEHIs e, neste bojo, a tentativa de *'amarrar'* algumas questões que se julgavam pertinentes. Considerava-se que o CEHI era uma política já consolidada de educação em tempo integral e, portanto, não deveria dispor do Programa Mais Educação – enquanto uma estratégia indutora – em seu corpo, mas sim que o município deveria garantir os recursos e demandas necessárias para dar continuidade e, ainda, ampliar para novas outras unidades a sua própria proposta.

Uma disputa densa que, como já avaliava a entrevistada V, culminou na atualização da resolução sem inserir o Programa Mais Educação. Destacamos como sendo positiva esta *decisão política* uma vez que, neste momento, diversas políticas educacionais foram revogadas ou alteradas pelo Ministério da Educação – dentre tantas, o Programa Mais Educação. E, por citar o PME, trazemos, neste momento, os desafios apontados pelas professoras entrevistadas, referentes ao seu processo de implantação:

**Entrevistada I-** Os pais querem um lugar seguro, entre aspas, onde possa deixar seu filho para trabalhar e saber que ele está

aqui, não vai deixar sair daqui e vai comer e vai sair melhor. O pai não tinha nenhuma compreensão do concreto daquilo. Era mais pra assistencialismo mesmo.

**Entrevistada II-** A questão dos monitores... Com certeza! Em nenhum momento a prefeitura pensou em complementar essa verba. E ela poderia pra qualificar e conseguir profissionais. E aí você poderia exigir uma qualificação melhor, até.

Lá (no Programa) vem que ele tem que ter a contrapartida dele. Que a contrapartida dele, inclusive, era na questão do coordenador (um coordenador em cada escola). Isso, até hoje, não tem. Isso é a contrapartida do município. Isso é contrapartida dele. Em nenhum momento a Secretaria teve essa intenção.

É... Eu acho que é assim... Tinha dificuldades em todos os sentidos, não era só isso. Entendeu? Pra você organizar que era uma estrutura que nem todos estavam acostumados, né? Que é uma organização diferente da rotina do dia-a-dia.

Aí, entrava assim, até a própria questão da merenda mesmo, por que vem a verba pra merenda, pra você se organizar, você oferecer essa merenda também pras crianças e aí você trabalhar dentro daquele valor que é definido também, que também um valor pequeno. Aí, você tem que adequar e ver o que oferecer, né.

**Entrevistada III-** No PME acho que, assim, é a verba que, às vezes, chegava em épocas destoadas, o valor para pagar o monitor era muito pouco, na época, eu nem sei quanto que é mais... Se até tem ou não tem. Eu não sei. Então, assim, é um valor irrisório.

O PME veio para poder tirar a criança do risco, da área de risco... Vamos colocar na escola e a gente oferece dança, oferece uma oficina, entendeu? Pra gente tirar ele da área de risco, entendeu? Mas, não veio, pedagogicamente, pra ajudar ele a avançar nos objetivos pedagógicos da série de estudo dele.

Os fragmentos apresentados dialogam com construções, já discutidas, acerca do Programa mais Educação. No entanto, destacamos a conexão entre as falas das entrevistadas I e III, quando sinalizam a perspectiva mais assistencialista do referido programa.

Não retiramos a necessidade de se ter um olhar permeado pela assistência aos educandos no cotidiano escolar, levando em consideração o contexto social e a realidade em que esses alunos das classes populares encontram-se inseridos. Mas, convém lembrar que, das 4 (quatro) visões de educação em tempo integral que apresentamos no capítulo II – embasados nas contribuições de Cavaliere (2007) – a saber: *Visão Assistencialista*, *Visão Autoritária*, *Visão*

*Democrática e Visão Multissetorial* – a perspectiva assistencialista “vê a escola de tempo integral como uma escola para desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais dos alunos” (p. 1028).

Esta perspectiva, a nosso ver, modifica a organização do cotidiano escolar bem como a definição do papel social da escola e, ainda, da própria concepção de educação, uma vez que se alinha muito mais com o *‘retirar o aluno da área de risco’*, ou ofertar *‘um lugar seguro onde os pais possam deixar seus filhos, em segurança, para irem trabalhar’* e demais aspectos que podemos extrair das vozes das professoras entrevistadas.

Outros desafios se apresentam, ainda. Aspectos com relação à utilização de monitores para a realização das oficinas pedagógicas – uma vez que não havia exigência de formação mínima para atuar nas mesmas; a orientação para a presença de um professor coordenador, enquanto contrapartida do município, a fim de auxiliar na organização do fazer pedagógico entre os envolvidos, mas que, infelizmente, não foi realizada por parte do município de Angra dos Reis e, ainda, a questão da merenda que, com uma verba limitada, dificultava a aquisição dos lanches para os alunos.

Observemos que todas essas questões são desdobramentos de um único aspecto, pontuado pela entrevistada III: a verba. Esta compreensão se relaciona com o fato de que administrar a verba enviada pelo Governo Federal, dentre todas as exigências burocráticas e demandas cotidianas, se configurava um elemento complicador para a maioria das escolas.

Na perspectiva de potencializar a discussão acerca dos maiores desafios identificados na implantação das políticas de educação em tempo integral, trazemos a percepção da entrevistada IV, na medida em que a mesma consegue sintetizar as mazelas que, a seu ver, as duas políticas em estudo apresentam:

#### **Entrevistada IV-**

- ❖ Mudança de paradigmas (repensar) a função da escola.
- ❖ A superação, principalmente, na visão da comunidade atendida devido à ampliação da jornada.
- ❖ Construção de um projeto pedagógico/currículo voltado para a formação integral do aluno.

- ❖ Considerar os diferentes aspectos formadores do desenvolvimento dos alunos e promover uma avaliação formativa.
- ❖ A articulação das práticas desenvolvidas pelos educadores.

Todos os cinco tópicos apontados pela professora entrevistada são discussões que margeiam ambas as políticas. Neste caminhar, sinalizamos que o repensar sobre a função social da escola nos insta a perceber que, numa escola de educação em tempo integral que prima pela formação integral dos alunos, para além da dimensão cognitiva, a mesma deve perceber todas as diferentes dimensões formadoras do sujeito, na busca por contribuir no seu desenvolvimento, efetivamente, integral.

Como já pontuamos, anteriormente, a ampliação da jornada escolar dos educandos deve ser refletida pela comunidade escolar e local com uma visão que contribua neste desenvolvimento acima destacado e não apenas na proteção integral dos alunos – aspecto relacionado com a *visão assistencialista*.

Outro dado significativo relacionado com a percepção da escola e do tempo a mais ofertado se afina com a construção de um projeto pedagógico e de uma organização dos diferentes conhecimentos, saberes, práticas e experiências na busca por uma formação integral, ou seja, uma formação humana mais completa, embora, já tenhamos registrado, no capítulo II, embasados em Coelho (2009b), que “não há hegemonia no tocante ao que se convencionou a chamar de ‘formação completa’” (p. 90).

Mas, para que esta formação aconteça, ainda que de forma não unânime em sua concepção, faz-se necessário uma articulação entre as diferentes práticas desenvolvidas no cotidiano escolar – uma forma de construir um processo educativo mais significativo, como nos orienta Gadotti (2009):

O processo educativo, nesse caso, tem mais sentido e significado para o aluno, fortalecendo identidades, aprofundando relações humanas e, por isso mesmo, provocando o interesse em aprender, em estar na escola, em compartilhar novas experiências com outras pessoas. (p. 12)

Neste bojo, em que destacamos a validade de um processo educativo que busque o desenvolvimento integral dos educandos, ressaltamos que não apenas desafios constituem o processo de implantação das políticas de educação em

tempo integral, mas sim, e também, impactos positivos e resultados significativos que, ao longo dos anos, foram sendo adquiridos.

Desse modo, trazemos as vozes das entrevistadas para problematizar esta questão. Primeiramente, com relação aos CEHIs e, na sequência, ao PME:

**Entrevistada I-** A gente conseguiu ouvir muitas vozes, a gente deu voz a muitas pessoas, empoderou muitas comunidades, isso foi muito bacana.

A gente conseguiu participar de um seminário do cotidiano eu e a Jovina (não sei se você acompanhou isso). Nós defendemos e nós levamos a nossa política de educação para a UERJ. Nós participamos de quatro dias de um ciclo de estudos, enfim, foi muito bacana [...] A gente fez depois um artigo científico.

Então, foi muito bom, muito bacana, os impactos foram muito positivos até o último dia em que eu estive lá, Marcio. No começo realmente foi só processo de construção e foi árduo. Acho que até o segundo ano não deu para verificar não, mas, depois, a gente saiu feliz.

**Entrevistada III-** O que eu digo pra você com relação aos CEHIs, o que eu tenho de respostas do tempo em que eu estava lá na escola é que a gente... 99% dos alunos eram aprovados.

**Entrevistada IV-** Acredito que resultou em uma experiência humanizadora para todos os envolvidos. Creio que conseguimos construir comportamentos voltados para a tolerância, o respeito e a inclusão.

**Entrevistada V-** Acho que assim, ao longo dos anos, o impacto disso pra dentro das famílias, pra questão pedagógica, a gente viu que foi muito positivo garantir essa continuidade, assim como nós tivemos também pontos negativos. Famílias que não, que colocaram os filhos lá e não quiseram, até por conta, um pai mesmo nos procurou e falou “*\_eu não quero meu filho na escola por que ele está sendo massacrado. Eu quero meu filho sendo criança*”, por que o fato dele estar dentro da escola, e a escola não ter uma estrutura física e condições, ele acaba ficando dentro da escola o dia inteiro e a criança está chegando em casa cansada e tal, mas acho que isso tudo foram pontos positivos e pontos para serem avaliados.

Até agora, nós não tivemos nenhuma situação de professor reclamando que veio. Não, a gente não teve isso. Mas, assim, a gente tem que avaliar como é que foi o rendimento desse aluno, o aproveitamento desse aluno, qual o diferencial. Fazer um acompanhamento posterior à saída do CEHI, de como esses alunos estão chegando para o segundo segmento. Que diferença que trouxe esse aluno, do que ficou esse tempo no CEHI do outro que está vindo da Rede?

Os apontamentos variados que as professoras entrevistadas nos ofertaram abrem muitas frentes de percepção com relação aos impactos obtidos nos Centros de Educação e Horário Integral.

Neste sentido, tecemos um diálogo entre a abordagem da entrevistada I – “*conseguimos ouvir muitas pessoas*” – com a perspectiva da entrevistada IV – “*resultou em uma experiência humanizadora*” para refletirmos que os CEHIs se configuraram num instrumento de fortalecimento das relações humanas.

Quando a entrevistada I ressalta que “*empoderamos muitas comunidades*” é que o olhar dela – enquanto coordenadora à época – potencializava as relações e identificava, na educação, uma oportunidade de emancipação de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, fossem alunos, pais, responsáveis, funcionários, educadores e a comunidade local em que a escola de educação em tempo integral estivesse inserida – uma contribuição coletiva na constituição da escola como “um espaço de relações socioculturais” (Gadotti, 2009, p. 59).

Esse olhar ampliado pode, ainda, ser identificado na contribuição da entrevistada III, quando ressalta a quase totalidade de alunos aprovados – uma vez que os alunos, ficando em tempo integral e passando por diferentes educadores que os auxiliavam no desenvolvimento humano mais completo, não há argumentos coerentes que justifiquem a ideia de retenção e/ou reprovação dos mesmos. Entretanto, destacamos que uma outra percepção pode ser obtida nesta contribuição na medida em que, por meio de uma inclinação voltada para o desempenho dos alunos e sua consecutiva ‘aprovação’, há que se questionar a função reguladora que a unidade escolar pode estar desenvolvendo.

Outro dado importante para destacar como um impacto positivo, é a socialização da experiência dos CEHIs em diferentes espaços como, por exemplo, as coordenadoras à época – ao participarem de um seminário do cotidiano (UERJ) – tiveram a possibilidade de apresentar a política municipal e, ainda, materializar, enquanto um artigo científico, as impressões compartilhadas neste evento, como nos informou a entrevistada I.

Mas outros impactos também foram sinalizados pela entrevistada V, que nos insta a repensar a educação em tempo integral. Enquanto aspecto positivo, a entrevistada pontua a questão pedagógica, partindo do pressuposto de que um

maior tempo na escola amplia as possibilidades de aprendizagem. No entanto, a mesma entrevistada ressalta que tem também um impacto negativo, quando nem todos os responsáveis, por escolha própria, optam pela manutenção de seus filhos numa escola com a extensão da carga horária. Neste sentido, a entrevistada destaca a necessidade de se efetivar uma avaliação qualitativa para compreender o real impacto dos CEHIs na vida dos alunos e de suas comunidades.

No entanto, pesquisar o real impacto da educação em tempo integral não se associa, apenas, aos CEHIs, uma vez que o Programa Mais Educação, direta ou indiretamente, contribuiu nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento dos educandos.

Neste sentido, abrimos um espaço para sinalizar os resultados observados pelas professoras entrevistadas, especificamente, com relação ao referido Programa:

**Entrevistada I-** O nosso IDEB, em muitas unidades aumentou sim [...] Então, tem impactos positivos quando os sujeitos conseguem compreender o objetivo da coisa, não é quando o programa é implantado.

**Entrevistada II-** Acho que, assim, quando começaram a implementar, a própria secretaria, na época, favorecia com que todos tomassem conhecimento da proposta, como tava, o andar. Hoje, a gente não vê isso. Não tem visibilidade mais. Então, se for perguntar, hoje, como é que está o programa eu não sei te dizer, porque eu não escuto, não vejo comentário. Não tem mais essa visibilidade.

Então, assim, eu vejo que, quando eu saí da secretaria, já vi que os sistemas que estavam sendo oferecidos, em termos, assim, informatizados, né, pra informar os dados, pra passar as informações, elas estavam facilitando muito mais.

**Entrevistada III-** Na época, a gente passou a ser coordenadora dos CEHIs mais coordenadora do PME. Então, embolou tudo. A gente não conseguiu dar conta de nada, entendeu? Depois a gente teve que deixar, na época, um coordenador só para o PME, né? Por que, assim, as escolas já tinham se organizado, já sabiam o que queriam... Era mais pra orientar e ver se conseguia mais monitor pra atingir, mas já tinham os objetivos traçados, tudo direitinho. Então, ficou um coordenador e a gente ficou com os CEHIs. Mas, é... O resultado seria dos alunos que tivessem na área de risco para serem resgatados. Aí, como eu saí de Angra, eu não tenho essa resposta pra te dar que a gente não fez um mapeamento pra te dar.

**Entrevistada V-** No caso do Mais Educação, eu acho que no Mais Educação tem escola que ele veio para somar e pra ficar, a proposta foi muito bem aceita, muito bem discutida e incorporada pra dentro do projeto político-pedagógico da escola, porém, nós sabemos que tem outra que ele passa, pura e simplesmente, por uma obrigação e que, muitas vezes, até a própria escola tem resistência com relação a este projeto porque é mais gente na escola, é mais coisas pra administrar, é mais coisa pra eu fazer. Então, a gente precisa estar rediscutindo o tempo todo, ressignificando esse projeto pra dentro do projeto político-pedagógico da escola, porque o Mais Educação não pode ser visto, apenas, como mais uma coisa, ele tem que ser visto como uma proposta dentro da proposta maior da escola.

Quando ele é abarcado pela escola, pela equipe da escola como um todo, eu acho que ele só tem a somar com o contexto, com a finalidade para a qual ele foi pensado – melhorar a qualidade; fazer a inserção desse aluno, né; ampliar a carga horária; resgatar esse aluno que, muitas das vezes, ele está lá fora sem fazer atividades – enfim, todos esses princípios que o programa tem. Eu acho que não tem que ser só a questão do aproveitamento, acho que o programa vai para além da questão do IDEB, ele tem que ser pensado para além do IDEB.

As vozes das professoras abrem caminho para algumas pontuações. A princípio, trazemos as entrevistadas I e V, por ambas situarem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Ao mesmo tempo em que a entrevistada I sinaliza o aumento do referido índice em algumas unidades escolares, a entrevistada V destaca que precisa-se de uma avaliação para além do IDEB. Essas observações nos apresentam uma perspectiva avaliativa complementar, no que tange à qualidade da educação ofertada pelo município, na medida em que o índice revela algumas possibilidades, mas que, para além dele, existem, ainda, muitos outros desafios.

E, por falar em desafios, já tínhamos registrado, no capítulo anterior, o momento em que, na SECT, os coordenadores dos CEHIs abarcaram também o PME – tempo este em que, segundo a entrevistada III, “*embolou tudo*”.

Entendemos que, embora ambas as políticas se refiram à educação em tempo integral, cada uma delas possui especificidades muito próprias e que aglutinar numa mesma coordenação os CEHIs e o PME compromete a oferta de um suporte mais qualitativo às escolas que os possuem.

No entanto, convém problematizar que, neste momento, todos os CEHIs realizaram adesão ao Programa Mais Educação o que, a nosso ver, não pode

gerar, no cotidiano escolar, uma divergência de atuação e de perspectiva na medida em que as duas políticas precisam dialogar e, juntas, contribuir para a melhoria da qualidade da educação na rede pública municipal de ensino.

Com relação a esta suposta ‘melhoria’, a entrevistada III ainda complementa que, referente ao PME, não foi realizado “*nenhum mapeamento na rede*” e que não é possível afirmar se os alunos “*saíram da situação de risco em que se encontravam*” visto que esta seria uma específica demanda do PME o que podemos relacionar com os aportes teóricos apresentados no capítulo II desta dissertação, com relação às políticas focais – na medida em que alguns alunos das unidades escolares são matriculados no PME como forma de resolver esta demanda pontual e localizada.

Neste contexto, trazemos, ainda, a contribuição da entrevistada II quando – após muitos anos de sua saída da SECT para, em seguida, retornar à sala de aula – adverte que o Programa Mais Educação “*não tem mais visibilidade*”. Ou seja, não se socializam as práticas desenvolvidas nem os êxitos alcançados por esta política nas escolas de Angra dos Reis. Em contrapartida, a professora ressalta a informatização do sistema como um ganho para os gestores no que tange ao PME e aos demais programas – questão esta que, reiterada com a nossa discussão sobre a criação de um “Núcleo de Programas do MEC” na SECT, no capítulo anterior, muito contribuiu para a resolução das demandas burocráticas e no gerenciamento de todos os programas através do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC).

Convém salientar, em tempo, que muitas dessas questões problematizadas, nos auxiliam a compreender o processo de implantação das políticas de educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis. No entanto, para uma análise mais ampliada sobre essas políticas, faz-se necessário ouvir das entrevistadas qual é a perspectiva de futuro das políticas de educação em tempo integral no referido município.

Desse modo, visando contextualizar os dados, temos ciência de que o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) veio delineando a necessidade dos estados e dos municípios pensarem na educação em tempo integral e, nesta perspectiva, fortalecerem suas políticas em andamento bem como, ainda, traçarem metas e estratégias que abarquem essa demanda nacional.

No entanto, embora o próprio Plano Municipal de Educação de Angra dos Reis (PME-AR 2015-2025) traga, em sua meta 6, a perspectiva da educação em tempo integral – conforme analisamos na seção 3.2, do capítulo III desta dissertação – temos a clareza de que dois pontos nos exigem um aprofundar desta questão.

O primeiro se veicula à criação dos CEHIs ter sido atrelada a uma plataforma política de governo – podendo a qualquer momento ser extinta – e o segundo, com o congelamento de algumas políticas educacionais pelo Ministério da Educação, no ano de 2016, abarcando – dentre outras propostas, o Programa Mais Educação. Desse modo, questionamos para nossas professoras entrevistadas “*como será o amanhã*” para a educação em tempo integral em Angra dos Reis:

**Entrevistada I-** Sobre os CEHIs, em especial, meu grande desejo é que a vaidade partidária desapareça né. Você participou do início do nascimento da educação integral, você foi um dos grandes atores desse grande projeto, essa política de educação, esse desenvolvimento educacional para algumas comunidades. Nas quatro comunidades em que a gente tem educação integral, desde 2009, a gente já consegue realmente colher bons frutos, mas tem as dificuldades que você vivenciou quando foi para a Secretaria de Educação. “\_ *Do que foi construído por alguém, que não é do mesmo partido político que eu, não merece ser ouvido, não merece ser lido, não merece valor*”.

Eu acredito que vai depender muito de quem gestor esteja, que secretário esteja na pasta, que equipe consigam formar, que valor ele dê para o que o município tem de educação.

O meu desejo, o meu sonho é que a educação integral renasça como fênix. Então, o meu sonho é que a gente possa viver a educação integral que surgiu em 2009.

**Entrevistada II-** Acho que crescer eu não vejo essa possibilidade mais além do que está não. Até porque se crescer significa que o governo federal também tá implementando mais também né, mais recursos. Não tem como você ampliar, a não ser, que seja proposta do município. Se for política do município de ampliar aí sim, mas eu não acredito que seja. Mas eu acho que vai ficar só no que tem.

Às vezes, a gente corre o risco até de perder por que é política. Se está até hoje é porque foi política do governo também de estar mantendo, mas pode entrar outra e não querer manter.

**Entrevistada III-** Não. Doído, sofrido, dolorido. Mas, eu acho que se a gente não tiver uma postura. Uma postura de profissional, de política pública realmente... O quê que eu quero para o meu aluno? É... O quê que eu quero para esse CEHI, o quê que eu quero para esse Programa Mais Educação? Que isso morreu, né? Isso morreu, se perdeu.

Talvez, morreu seja uma palavra muito dura, mas se perdeu... Embora eu não esteja presente, embora eu não esteja acompanhando... Assim, como eu te falei, né, a tecnologia está aqui toda hora, a gente tá sempre conversando uma coisa com uma pessoa ou com a outra, né, a gente sabe que têm escolas que não estão mais com o Programa Mais Educação, têm escolas que estão fazendo o “*Samba de crioulo doído*” pra dar conta do horário integral, né. Então, assim, por que quê eu digo isso? Eu acho, assim, que muitas coisas que aconteceram, agora, em Angra, neste momento, que é um momento político muito difícil, as pessoas não estão acreditando em mais nada. Né? E, por não acreditar em mais nada, não importa... Não estão se importando com isso. Era o momento de todo mundo levantar a camisa, não partidariamente, e sim dizer que a política educacional precisa ter princípios normativos gerais que atendam ao foco (a, b, c ou d), mas que não fique sabotada por um partido político que entra nesta história.

**Entrevistada V-** Então, Marcio, a gente tem uma situação e não é específica, não é pontual, não é única de Angra que é a questão financeira dos municípios. A gente, a gestão atual, quando assumiu, na campanha, ela até foi uma proposta de campanha, de ampliar a escola de tempo integral, ampliar a oferta à carga horária dos alunos, porém a conjuntura não deu conta disso por que a gente sabe que ampliar esse programa significa ampliar a Rede, ampliar a folha, ampliar tudo, por que, eu não posso simplesmente fazer como foi – a gente sabe que aconteceu isso aqui – eu tenho uma escola ociosa aqui, não tenho mais demanda para aquele espaço, então vamos transformar, pra não fechar de vez, em escola de tempo integral. Aí, a escola não tem o mínimo de condição física inclusive para receber esses alunos. Então, assim, a gente dentro da Secretaria, nós tivemos, fizemos essa discussão, nós queríamos, a intenção era ampliar, mas como que eu amplio se eu não estou conseguindo atender, ainda, a 100% da demanda normal, se é que a gente pode chamar assim. Eu tenho uma demanda grande que é a questão da educação infantil (4-5 anos) que a gente não atendeu a 100% ainda. Esse ano (2016) nós conseguimos atender a 100% da demanda dos alunos que fizeram a pré-matrícula, nós atendemos. Todos os que fizeram a pré-matrícula, nós encaixamos e arrumamos vaga, só que depois, com o início do ano letivo, com o aumento da crise financeira, a crise econômica acarretou o quê? Vários alunos que eram da rede particular vieram para a rede regular e aí, como é que a gente fica com isso? Eu tenho que absorver. Então, a gente não absorveu. Ainda ficou uma lacuna nesse atendimento de 4 a 5 anos. Voltando. O quê que isso interfere na educação integral? Como é que eu vou ampliar a oferta de horário integral se tem

aluno ainda que não foi atendido. Não adianta querer ampliar a escola de tempo integral sem ampliar a rede, não adianta eu querer ampliar a escola de tempo integral se eu não tenho professor disponível pra isso. Não adianta eu ampliar a escola e, depois, tem concurso? Tem concurso, mas se eu não tenho disponibilidade na folha de pagamento pra contratar mais gente. Então, todos esses aspectos eles têm que ser pensados e eles tem que ser pensados não só hoje, eu tenho que fazer isso, essa definição, essa escolha, pra frente, a impactação de como isso vai dar pra frente, eu tenho que fazer uma projeção disso, então, eu acho que essa foi uma decisão que nós assumimos aqui, a Raquel assumiu aqui quando ela estava na gestão. Foi: vamos parar, vamos reavaliar, o que nós temos? Qual o cenário que nós temos? Então, nós podemos ampliar? Não, não tem condições, nós não temos por quê? Por causa disso, disso, disso e disso. Vamos parar com o que tem? Também não. Temos que continuar, melhorar essa proposta, continuar discutindo. Eu acho que a gente avançou quando a gente lança rever a resolução no caso aqui de Angra. A gente fez a revisão das ementas dos cursos, a gente tá caminhando.

Certamente, esta questão é uma das mais complexas para se abordar neste momento, pois ela demanda aquilo que discutimos no capítulo I desta pesquisa – com base em Rua (1998) – a saber: *decisão política*.

Neste sentido, partindo da compreensão de política pública enquanto uma arena de disputas, podemos identificar esta ausência de previsibilidade nas falas das professoras entrevistadas.

Mas também, a partir da leitura do contexto e da realidade de Angra dos Reis em que as professoras entrevistadas estão inseridas, pinçamos algumas contribuições.

As entrevistadas II e III não percebem um futuro promissor para a educação em tempo integral no município. Especificamente a entrevistada II acredita que não há perspectiva de crescimento e, apenas, a manutenção das escolas de tempo integral presentes, mas correndo o risco de “se perder” uma vez que, como ela afirma “é política”.

Este dado dialoga com a entrevistada III quando, com muito pesar em sua voz, não acredita num futuro próspero para essas políticas. Em sua contribuição, a professora relata que “sem uma postura profissional de política pública realmente” não há chances de progresso. Entendemos que, quando a entrevistada condiciona a manutenção/ampliação da educação em tempo integral em Angra dos Reis à “postura profissional”, está se relacionando com a

continuidade nas políticas públicas e ao desaparecimento da “*vaidade partidária*” – aspecto citado pela entrevistada I.

Essa “*vaidade partidária*” dificulta a continuidade das políticas públicas implantadas uma vez que, a cada novo mandato, o prefeito eleito, no geral, tende a desconsiderar tudo o que foi proposto pelo anterior e querer, na sua gestão, “*reinventar a roda*”, na perspectiva de demarcar território e se manter no poder por mais outro governo. Neste sentido, trazemos novamente as contribuições da entrevistada I, quando entende que o futuro da educação em tempo integral no município depende de diferentes fatores que, por sua vez, estão todos eles atrelados a uma *escolha política*.

Percebamos o quanto essa perspectiva dialoga com a percepção da entrevistada V e amplia nossa compreensão deste processo. Inicialmente, convém ressaltar que a gestão atual (PT) não foi a mesma que criou os CEHIs (PMDB); entretanto, nem por isso, excluiu a política municipal de educação em tempo integral.

Em tempos de escassez de recursos e uma conjuntura econômica muito complicada para a maioria dos municípios e estados do solo brasileiro, Angra dos Reis, mesmo não ampliando sua política municipal, também não desconsiderou a proposta e nem a extinguiu. Muito pelo contrário, como vimos na fala da entrevistada V “*eu acho que a gente avançou quando a gente lança rever a resolução no caso aqui de Angra. A gente fez a revisão das ementas dos cursos... A gente tá caminhando*”.

A resolução sinalizada pela entrevistada V foi a Resolução SECT nº 003, de 25 de agosto de 2016, que dispõe sobre a alteração da Resolução SECT nº 005, de 16 de julho de 2009 (que cria os CEHIs), e regulamenta, ainda, o funcionamento das escolas em tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis.

Neste bojo, destacamos que esta resolução foi incorporada e analisada no campo de discussões referente aos CEHIs, no capítulo anterior. E, ainda, que concordamos com a entrevistada no que tange à *decisão política* pela manutenção das escolas de educação em tempo integral, nesta atual gestão, mesmo em meio a uma crise econômica complexa que acarretou ao município redução nos horários de expediente das repartições públicas da Prefeitura de

Angra dos Reis – enquanto uma das medidas para reduzir gastos – e, inclusive, atrasos prolongados no pagamento dos próprios servidores públicos.

Faz-se necessário sinalizar a coerência da entrevistada quando reflete sobre a dificuldade na ampliação da educação em tempo integral relacionada com a necessidade de atender, ainda, outras demandas obrigatórias, como destaca a questão da educação infantil (4 a 5 anos) em sua fala.

Neste sentido, nossa discussão é potencializada pela entrevistada quando nos faz pensar sobre uma ampliação de tempo para novas escolas associada a uma ampliação dos espaços, a uma ampliação da Rede como um todo, ampliação dos professores e profissionais da educação e, conseqüentemente, uma ampliação da própria folha de pagamento dos servidores – uma vez que uma escola de educação em tempo integral demanda de recursos materiais e humanos que, diretamente, impactam no orçamento público municipal.

Sendo assim, embora não possamos prever, de maneira efetiva, o futuro da educação em tempo integral no município de Angra dos Reis, as vozes das professoras entrevistadas nos permitem ratificar que a política pública está, estreitamente, vinculada a uma *decisão política* e à percepção/ideologia dos gestores que estiverem à frente da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Apesar da situação financeira do município de Angra dos Reis não estar favorável à ampliação das escolas de educação em tempo integral para a rede pública municipal, um dado muito significativo se faz necessário pontuar nesta análise. Nas eleições para prefeito, no ano de 2016, Fernando Jordão (PMDB) foi eleito com 75.517 (setenta e cinco mil, quinhentos e dezessete) votos, o que corresponde a 82,05% dos votos válidos.

Percebamos que, sendo do PMDB (partido político no governo à época de criação dos CEHIs), possivelmente haverá a manutenção e, ainda, a perspectiva de ampliação das escolas de educação em tempo integral para o município de Angra dos Reis – é a construção que podemos inferir neste processo. Por sua vez, com relação ao Programa Mais Educação, temos, atualmente, a criação do Programa Novo Mais Educação (PNME) – criado pela portaria 1.144, de 10 de outubro de 2016 – que não revogou, efetivamente, no corpo de sua lei, o PME. Entretanto, inferimos que o PNME se constituirá numa reformulação do PME, que

se encontrava ‘congelado’, ao longo do ano de 2016. Convém pontuar, em tempo, que este Programa Novo Mais Educação tem um foco específico na “melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental” (BRASIL, 2016), a partir dos indicadores de desempenho da educação básica.

Desse modo, salientamos que estas hipóteses são possíveis construir ao se levar em consideração toda a produção envidada nesta dissertação – quando, teoricamente, discorreremos sobre política, política pública, política pública de educação; refletimos, de forma qualitativa, sobre o tempo; discutimos sobre educação em tempo integral e sua conexão/diferenciação para com a educação integral e também caracterizamos o lócus para onde debruçamos nosso olhar; apresentamos as especificidades das políticas públicas analisadas e, ainda, inserimos as narrativas obtidas nos documentos, ordenamentos e nas vozes dos profissionais que atuaram na gestão pública municipal implantando as duas políticas de educação em tempo integral na rede pública municipal de Angra dos Reis: os CEHIs e o PME – de maneira articulada.

Porém, para além das respostas pontuais que trazemos neste campo, as entrevistas fizeram aparecer diversas outras questões pertinentes e complementares à nossa atual discussão.

Sendo assim, na próxima seção, abrimos um espaço para analisar os desafios que emergiram dessas vozes.

#### **4.1- Quais desafios emergem das vozes veladas?**

Na seção anterior, inserimos as vozes das professoras que atuaram na gestão pública municipal implantando as políticas de educação em tempo integral no município de Angra dos Reis. No entanto, elas foram dispostas com recortes pontuais que, diretamente, respondiam às questões da entrevista. Certamente, muitos detalhes não puderam ser apresentados na perspectiva de sinalizar, apenas, os dados que respondem, especificamente, a nossas indagações.

Neste sentido, trazemos, na presente seção, alguns desdobramentos e aprofundamentos de categorias que emergiram das vozes dessas educadoras – uma forma de ampliar a discussão com um olhar para além do que fora almejado.

Desse modo, convém ressaltar que, para esta finalidade, nos embasamos nos pressupostos de Franco (2012), que descomplexifica a obra de Bardin (2011), no que tange à abordagem metodológica da análise de conteúdo.

Nesta compreensão, de uma maneira mais didática, destacamos que foram realizadas as entrevistas estruturadas, todas elas foram transcritas e, do interior de cada uma delas, sinalizamos o que, objetivamente, respondiam às indagações desta pesquisa e, ainda, dispusemos esses extratos – numa perspectiva dialógica com toda a produção construída nesta dissertação – no interior deste capítulo IV.

Entretanto, como muitos ‘conteúdos’ estão inseridos nas vozes dessas professoras entrevistadas, para além das respostas pontuais que foram pinçadas, estabelecemos, neste campo, uma análise mais ampliada das outras questões que se apresentam no bojo das mensagens recebidas durante a entrevista realizada.

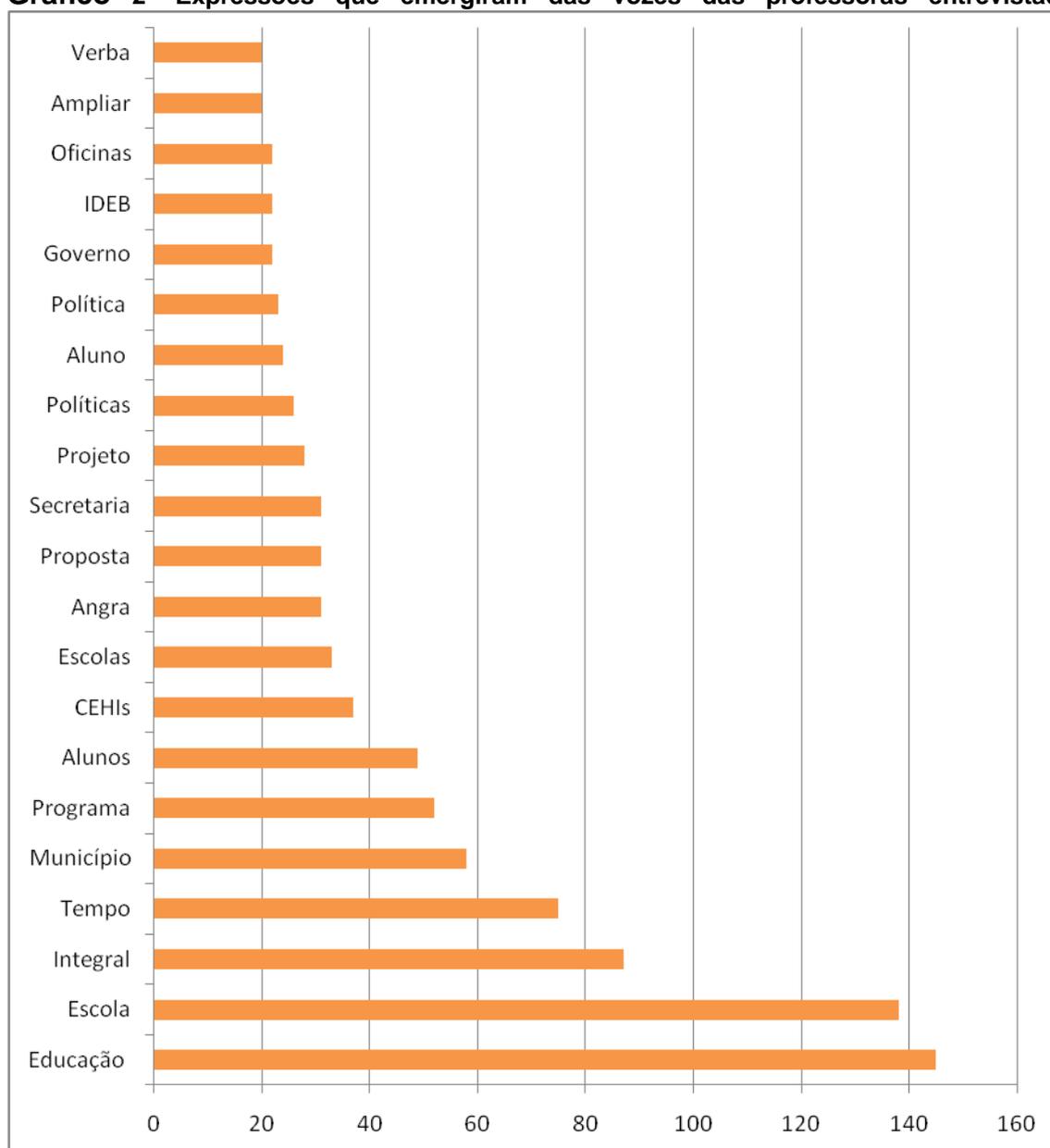
Neste caminhar, pontuamos que das grandes categorias elencadas à priori – Políticas Públicas Educacionais, Concepções de Educação Integral e Concepções de Educação em Tempo Integral – que foram discutidas ao longo dos capítulos anteriores e que serviram de base para a realização das entrevistas, novas categorias emergiram das falas das professoras.

Convém explicitar que a categorização foi realizada por meio da identificação<sup>53</sup> das palavras e/ou temáticas que mais apareceram nas vozes das professoras entrevistadas não considerando, apenas, os conectivos, conjunções e preposições, dentre tantos outros elementos, que utilizamos para efetuar a coesão textual na escrita em língua portuguesa.

Certos desta premissa, bem como da compreensão da análise de conteúdo enquanto um processo de investigação de subjetividades, disponibilizamos, no gráfico a seguir, as 21 (vinte e uma) palavras que emergiram dessas vozes:

---

<sup>53</sup> Para a identificação das palavras e/ou temáticas que mais se evidenciavam nas vozes das professoras entrevistadas, utilizamos de um instrumento de classificação de dados que fornece o resultado atrelado à quantidade de vezes que cada vocábulo apareceu. Neste sentido, a transcrição completa de todas as entrevistas foi inserida no portal do site “Wordcounter” para classificação e, posterior, categorização bem como realização da análise de conteúdo. Instrumento este que pode ser encontrado no link que se segue: <http://www.wordcounter.com/cgi-bin/result.cgi>. Acesso em 28.09.2016.

**Gráfico 2- Expressões que emergiram das vozes das professoras entrevistadas.**

**Fonte:** Elaboração do autor, 2016.

Como podemos observar no gráfico acima, diversas palavras emergiram das vozes das professoras durante as entrevistas. No entanto, convém sinalizar que dos 21 (vinte e um) vocábulos de maior destaque, selecionamos, apenas, 1/3 (um terço) deste quantitativo, ou seja, 7 (sete) aspectos, para a realização de um aprofundamento nas nossas discussões.

Na perspectiva de esclarecer o motivo deste recorte, pontuamos, inicialmente, a “sensibilidade, intencionalidade e competência” do pesquisador, como destacava Franco (2012, p. 22), no que tange ao direcionamento para a

análise de conteúdo. E, ainda, o entendimento de que variados conceitos dispostos, neste gráfico, já foram abordados ao longo da dissertação.

Neste sentido, selecionamos as seguintes categorias: Educação, Secretaria, Governo, IDEB, Oficinas, Ampliar e Verba uma vez que as demais já foram, direta ou indiretamente, contempladas nos capítulos anteriores, como ressaltamos nos tópicos abaixo.

❖ Escola(s)/Aluno(s): Enfoque que pode ser encontrado na caracterização da Educação no município de Angra dos Reis.

❖ Integral/Tempo: Aspectos discutidos no capítulo II desta dissertação, uma vez que se associam ao conceito de educação integral e de educação em tempo integral, respectivamente.

❖ Município/Angra: Lócus de nossa pesquisa que foi caracterizado no Capítulo III.

❖ Programa/CEHIs: Duas discussões políticas (uma em âmbito federal e outra na esfera municipal) que foram contempladas nas seções específicas do Capítulo III referentes ao Programa Mais Educação (PME) e aos Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs).

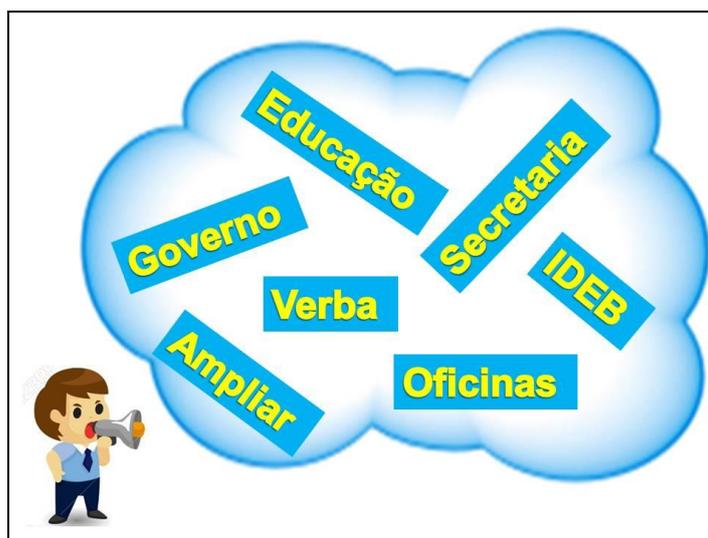
❖ Proposta/Projeto: Construções abordadas ao longo do estudo no que se refere à criação de um projeto de educação em tempo integral e a proposta inserida em seu bojo.

❖ Política(s): Discussão conceitual presente no Capítulo I e que margeia toda a dissertação, na medida em que duas políticas de educação em tempo integral se constituem como objeto de nossas análises.

Desse modo, tendo justificado a escolha das palavras e/ou temáticas enquanto categorias de análise desta seção, convém ressaltar que um dado sempre se encontra relacionado a outro dado (FRANCO, 2012) e que, nesta circunstância, se faz necessário estabelecermos “comparações contextuais” na perspectiva de melhor qualificar as análises envidadas.

Essas comparações contextuais estão atreladas à compreensão de Bardin (2011), quando nos alerta sobre a necessidade de contexto para se compreender o real significado das mensagens políticas.

Sendo assim, abrimos um espaço de reflexão a fim de contemplar as categorias que se apresentaram por meio das vozes daqueles que atuaram na implantação das políticas de educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis, categorias estas que dispomos na “nuvem de palavras” que se segue e que serão objeto de discussão nos próximos parágrafos.



Fonte: Elaboração do autor, 2016.

Após esta explanação introdutória, que sinaliza o processo de categorização dos aspectos que serão analisados na sequência, abrimos um espaço para esta reflexão, que se dará de forma linear, atrelada à quantidade de vezes que cada palavra se apresentou.

## 1- EDUCAÇÃO

A primeira palavra que trazemos apareceu, nas vozes das entrevistadas, 145 (cento e quarenta e cinco) vezes, a saber: “EDUCAÇÃO”. Desse modo, frente a diversas problematizações possíveis, primamos por analisar o papel da educação nesta contemporaneidade – uma vez que esta discussão, diretamente, se relaciona com implantação de políticas públicas de educação em tempo integral.

Embora o termo “Educação” tenha origem em duas palavras do latim (*educere* e *educare*) que, num sentido comum significa “instruir” e “ensinar” – de acordo com Ghiraldelli Jr. (2009, p. 13) – temos percebido que, nesta atualidade, esse termo vem se configurando como um conceito em construção e em

constante ressignificação que, por certo, se insere em sentidos para além destes acima destacados.

Neste viés, identificamos uma interligação com duas questões discutidas ao longo desta nossa dissertação, a saber: 1- com a arena de disputas margeando sua existência conceitual – que se afina com a problematização abordada no campo das políticas públicas, disposta no primeiro capítulo. 2- e, ainda, uma associação direta às diferentes matrizes político-filosóficas e ideológicas que envolvem seus múltiplos sentidos – que, diretamente, se alinha com a explanação apresentada no capítulo II referente à concepção de “Educação Integral”.

Desse modo, no que tange à primeira questão, trazemos a contribuição da entrevistada III, quando nos revela que a arena de disputas – no campo das políticas públicas – é real:

**Entrevistada III-** Na época, eu comecei como primeira diretora do CEHI, né. Tiveram outras pessoas que foram chamadas, mas por questões políticas e tal não deram para acompanhar.

Percebamos o quanto, na implantação de políticas públicas, existe uma arena de poder que é muito bem construída e formatada. Na fala da entrevistada, outras pessoas foram convidadas a assumir a direção do primeiro CEHI – política pública municipal de educação em tempo integral – no entanto, embora tivessem competência para tal cargo, não puderam permanecer, dado este que a própria entrevistada justifica como tendo sido “por questões políticas”.

Já com relação à segunda questão, incorporamos a voz da entrevistada I, quando sinaliza um ponto de convergência na discussão da educação integral como sendo aquele que auxilia no desenvolvimento integral do sujeito e, na sequência, outro excerto da mesma entrevistada que potencializa a nossa discussão, ao relatar que os CEHIs e o PME possuíam conotações diferenciadas no que tange à sua perspectiva conceitual:

**Entrevistada I -** A educação integral, Marcio, privilegiava o desenvolvimento integral do indivíduo em essência, com qualquer autor, é isso que você vai encontrar. Não é só o desenvolvimento da linguagem, da escrita e da matemática do Marcio. É do Marcio humano, nas relações humanas, na construção, na relação com o outro, na relação com o ambiente, nas atitudes... É o desenvolvimento do sujeito integral.

**Entrevistada I** - Então, cada uma das veias tem uma conotação. A educação integral que o município tinha nos CEHIs era completamente diferente do Programa Mais Educação.

Percebamos que embora, no geral, a 'educação integral' nos remeta a uma compreensão mais ampliada do desenvolvimento do sujeito, cada política se pauta num olhar diferenciado acerca da compreensão conceitual que sustenta suas próprias práticas, assim como a fala da professora entrevistada afirmava que o CEHI tinha uma conotação totalmente diferenciada do PME.

Neste sentido, em meio a um mar de possibilidades conceituais, trazemos neste momento, para delimitar nossa percepção no que tange à discussão sobre a Educação, a perspectiva de Paro (2010), ao percebê-la como um "processo pelo qual nos tornamos humano-históricos, pela apropriação da cultura". (Paro, 2010, p. 99).

Essa construção nos permite acreditar que a educação seria um *exercício de poder*, ou seja, um instrumento de aquisição de elementos que empoderam os sujeitos, os humanizam e os direcionam para intervir na realidade social.

No entanto, nesta contemporaneidade, é possível identificar a educação enquanto uma miscelânea de funções propostas, na medida em que há uma tendência na aglutinação de políticas sociais visando otimizar recursos e materializar a integração e intersectorialidade nas diferentes esferas públicas.

Desse modo, o campo educacional passa a incorporar ações que, outrora, se associavam ao campo da saúde, do esporte, da assistência social, dentre outras áreas afins.

## **2- SECRETARIA**

A segunda palavra que emergiu das vozes, apareceu 31 (trinta e uma) vezes, e se configura *lôcus* de administração das políticas de educação em tempo integral no município de Angra dos Reis: a "SECRETARIA".

Acreditamos ser prudente trazer esta análise na medida em que, se a Secretaria Municipal de Educação não dispõe de um olhar ampliado com relação

às políticas de educação em tempo integral, nem de profissionais/coordenadores capacitados para materializar as suas propostas e projetos, infelizmente, a política “não sai do papel”, nem se potencializa na rede de ensino.

Neste bojo, quando a entrevistada I relata o processo de construção da política municipal de educação em tempo integral e revela a visão “política” que o prefeito normalmente possui e, ainda, a importância, como inferimos, de uma gestora pública que assuma a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Angra dos Reis com atributos necessários – como ela adjetiva a secretária, à época, enquanto “especialista em educação”, “sumidade” e aquela que “domina amplamente os conceitos” nos excertos abaixo – para uma gestão educacional de qualidade, nos ajuda a compreender a sua percepção no que tange à importância de gestores capacitados na referida instituição, a fim de obter resultados mais qualitativos nas propostas envidadas:

**Entrevistada I-** O prefeito tem uma visão política das coisas. Eu acho que ele não tinha, na verdade, a consciência da diferença da educação integral para o tempo integral. Quem conseguiu fazer esse elo foi, na época, a secretária, que é especialista em educação. Estela é uma sumidade também, uma pessoa que domina amplamente os conceitos, né. E que sentou, naquela época, pra dizer pra ele que era possível. E a Luciane desdobrou isso quando ela foi nomeada. A Luciane já foi nomeada com a posse do Tuca, em 2009.

Esta perspectiva é confirmada quando a entrevistada II sinaliza que a Secretária Municipal de Educação, à época, tinha clareza da possibilidade de articulação entre as duas propostas de educação em tempo integral – CEHIs e PME – e, ainda, da incorporação de recursos da política nacional para fortalecer e potencializar a política municipal.

**Entrevistada II-** Ela viu que poderia estar utilizando o próprio recurso do Mais Educação e tá incluindo também na proposta política da secretaria também junto com a escola.

No entanto, como vimos no gráfico I, inserido no terceiro capítulo desta dissertação, não houve uma progressiva ampliação da política municipal, mas sim certo congelamento atrelado, por sua vez, a exponenciação da política nacional.

Desse modo, embora a Secretaria Municipal de Educação tenha uma significativa importância na gestão das políticas públicas de educação em tempo

integral, temos a ciência de que a efetiva materialização destas políticas ocorre no cotidiano das unidades escolares, como a entrevistada II destaca, num misto de autonomia com abandono:

**Entrevistada II-** Se a gente for ver a escola é meio que independente né? Ela é independente hoje. A Secretaria é apenas uma sede, mas a escola é, cada um, caminha como quer.

No entanto, à época da implantação dos CEHIs, vimos que a Secretaria de Educação andava “lado a lado” com o primeiro CEHI criado – talvez, por conta deste se configurar como “a menina dos olhos” da gestão pública municipal – ou seja, esta articulação estava presente, constantemente, como podemos observar na fala da entrevistada III a respeito dos diálogos entre o primeiro CEHI e a Secretária de Educação:

**Entrevistada III-** Sentamos com a Secretária e ela colocou a ideia [...] E, aí dentro desse patamar, sentamos com a Secretária, de novo, e a secretária viu nosso planejamento.

Essa atuação da Secretária revela o caráter mediador na gestão da educação – um dos quesitos para a aquisição de qualidade na escola pública de acordo com Paro (2001):

Para responder às exigências de qualidade e produtividade da escola pública, a gestão da educação deverá realizar-se plenamente em seu caráter mediador. Ao mesmo tempo, consentânea com as características dialógicas da relação pedagógica, deverá assumir a forma democrática para atender tanto ao direito da população ao controle democrático do Estado quanto à necessidade que a própria escola tem da participação dos usuários para bem desempenhar suas funções. (p. 99)

Este caráter mediador é percebido, inclusive, na atual gestão, quando a entrevistada V – enquanto Secretária Municipal de Educação – relata que houve, no interior da instituição, discussões coletivas acerca da ampliação da política municipal de educação em tempo integral em Angra dos Reis e, ainda, de atualização da resolução dos CEHIs, como destacamos no fragmento abaixo.

**Entrevistada V-** Então, assim, a gente, dentro da Secretaria, nós tivemos. Fizemos essa discussão. Nós queríamos... A intenção era ampliar. [...] Eu acho que a gente avançou quando a gente lança rever a resolução, no caso aqui de Angra. A gente fez a revisão das ementas dos cursos, a gente tá caminhando.

### 3- GOVERNO

Interessante resgatar a discussão anterior para localizá-la no bojo da terceira palavra que se nos apresentou. Com 22 (vinte duas) vezes, a palavra “GOVERNO” exigiu-nos uma análise mais ampliada. Nesta perspectiva, propomos, neste campo, uma reflexão acerca de políticas de governo e políticas de Estado – discussão necessária frente à atual conjuntura econômica que impulsiona a descontinuidade das políticas educacionais – visto estarem, na maioria das vezes, vinculadas a uma *decisão política*.

Desse modo, de início, esclarecemos que entendemos por política de governo, neste trabalho, as propostas apresentadas por candidatos à função pública para, se forem eleitos, no bojo de suas possibilidades, colocarem em prática, ou não, essas propostas – atreladas todas elas à referida *decisão política*.

Por sua vez, uma política de Estado se configura numa proposta construída e embasada legalmente – ou seja, uma ação pública que encontra respaldo no ordenamento normativo e, ainda, na impactação orçamentária para sua efetivação, aspectos estes que dialogam com os pressupostos teóricos de Oliveira (2011), no que tange à discussão conceitual dos dois tipos de política em destaque:

*Políticas de governo* são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as *políticas de Estado* são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (p. 329, Grifos nossos)

Tendo esta clareza, trazemos, na sequência, alguns apontamentos, das vozes das professoras, que associam a construção dos CEHIs à política de governo, num primeiro momento – quando essa proposta foi lançada na candidatura do prefeito Tuca Jordão:

**Entrevistada I-** Surge como desejo do Tuca, na época Prefeito do governo. E havia lançado com a Estela, que foi Secretária de Educação do governo anterior, essa plataforma política. Na verdade, política de governo.

**Entrevistada II-** Assim, eles queriam uma forma de implementar por que isso é proposta do governo.

**Entrevistada III-** Tal projeto foi pensado para ser o “carro-chefe” da Educação, neste governo.

Estes destaques, acima mencionados, contribuem para a compreensão inicial da política municipal de educação em tempo integral em Angra dos Reis numa perspectiva de política de governo.

No entanto, atualmente, compreendemos os CEHIs enquanto política de Estado, na medida em que os Centros de Educação e Horário Integral foram criados por uma legislação específica (Resolução SECT nº 005/2009), atualizados por um novo ordenamento normativo (Resolução SECT nº 003/2016) e, ainda, constam no orçamento público municipal, pois a previsão e impactação das escolas de educação em tempo integral encontram-se nos Planos Plurianual de Angra dos Reis a partir do ano de 2010.

De igual modo, separamos um destaque que sinaliza o Programa Mais Educação enquanto uma política de governo, pela voz de uma professora entrevistada:

**Entrevistada I-** Pensar no Mais Educação que era uma plataforma de governo, mas a nível federal. [...] O Governo Federal depois das provas que demonstraram os IDEBs, forçadamente ofertou o Mais Educação para as escolas que tinham o IDEB baixo.

Convém pontuarmos que, assim como aconteceu com os CEHIs, o PME foi instituído e regulamentado por ordenamentos normativos específicos (Portaria Interministerial nº 17/2007 e Decreto 7083/2010) e, em todo território nacional, disponibilizou verbas para que os estados e municípios colocassem em prática propostas de educação em tempo integral.

No entanto, num tempo-espço de crise econômica, cortes nas políticas sociais, em nível federal, e, ainda, de avaliação dos diferentes programas que as compõem – na perspectiva de atualizá-los ou, de vez, os excluir – é de compreensão de todos que o PME – que por quase 10 (dez) anos vem oferecendo suporte na ampliação da jornada escolar dos educandos para uma educação em tempo integral.

**Entrevistada I-** O governo que hoje está mostra sua visão sobre. E mostra que investimentos fez, que a gente está com mais oito meses só. O outro governo, que implantou, deixou um outro legado pra gente, né.

**Entrevistada II-** Se está até hoje, é porque foi política do governo, também, de estar mantendo, mas pode entrar outra e não querer manter.

Nesta perspectiva, os destaques dispostos acima, revelam o entendimento de política de governo também enquanto uma determinação de quem está à frente da gestão do poder público.

#### 4- IDEB

Neste contexto, em que refletimos sobre a educação, a importância da gestão e da implantação de políticas públicas com continuidade, trazemos a quarta palavra, presente também 22 (vinte e duas) vezes nas vozes das entrevistadas e que se relaciona com a avaliação da educação básica – “IDEB” (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Este índice<sup>54</sup> foi criado no ano de 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação – na perspectiva de reunir, num único indicador, dois importantes conceitos para a qualidade da educação, a saber: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.

As vozes das professoras entrevistadas são unânimes em direcionar a proposição do Programa Mais Educação pelo Governo Federal a partir da análise dos dados dos IDEB's. Percebamos, na sequência, que todas as falas convergem nesta percepção:

**Entrevistada I-** O Governo Federal depois das provas que demonstraram os IDEB's, forçadamente ofertou o Mais Educação para as escolas que tinham o IDEB baixo. Pensando que a oferta do Mais educação com letramento e matemática iria ajudar a

---

<sup>54</sup> De acordo com o portal do Instituto, o IDEB “*agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no [Censo Escolar](#), e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o [SAEB](#) – para as unidades da federação e para o país, e a [Prova Brasil](#) – para os municípios*”. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>. Acesso em 09.10.2016.

superar as dificuldades que a escola mostrou no IDEB e que as outras oficinas – de música, de canto e de dança – iam fazer com que as crianças gostassem de permanecer na escola.

**Entrevistada II-** Aí que começaram a designar algumas escolas que estavam com o IDEB baixo – ficaram abaixo da média.

**Entrevistada IV-** A partir dos indicadores apresentados pelas escolas no IDEB.

**Entrevistada V-** Na época, que o MEC lançou esse programa, ele surgiu do baixo-rendimento de algumas escolas com relação ao IDEB e foi feito um movimento de: vai pra escola, o IDEB foi baixo, vocês vão aderir.

Sinalizamos que esse movimento “forçado” de adesão ao Programa Mais Educação, por parte das escolas que obtiveram baixo-rendimento nas avaliações, impulsionou a oferta de ampliação da jornada escolar para alguns alunos no município de Angra dos Reis – perspectiva esta que Cavaliere (2009a) nomeava de *Aluno em Tempo Integral*. E, ainda, contribuiu no aumento da média de algumas unidades escolares, como pontua a nossa entrevistada I:

**Entrevistada I-** O nosso IDEB, em muitas unidades aumentou sim, não sei se por nossa consciência, pois, quando a gente tem um medidor, a gente consegue fazer com que todos os sujeitos participem do processo.

Para esta análise, trazemos dois quadros com os correspondentes índices<sup>55</sup> obtidos, ao longo dos anos, pelas escolas da rede pública municipal de ensino de Angra dos Reis. Os quadros foram divididos em dois segmentos, tais quais: 1º segmento (5º ano do Ensino Fundamental) e 2º segmento (9º ano do Ensino Fundamental). Em tempo destacamos, na sequência, uma legenda para o melhor entendimento dos quadros a serem apresentados *à posteriori*:

\* Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

\*\* Sem média na Prova Brasil 2015: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

---

<sup>55</sup> Dados dispostos em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1455675>. Acesso em: 05.10.2016.

\*\*\* Calculado a partir da proficiência média dos alunos nas avaliações estaduais, em decorrência do extravio de provas e impossibilidade do cálculo da proficiência para a Prova Brasil.

Os resultados hachurados, no quadro abaixo, referem-se ao IDEB que atingiram a meta. (INEP, 2016)

**Quadro 15-** Indicadores do IDEB referente ao 5º ano do Ensino Fundamental no município de Angra dos Reis (2005-2015).

ESCOLAS	2005	2007	2009	2011	2013	2015
CEHI BENEDITO DOS SANTOS BARBOSA					5.4	5.6
CEHI E M MARIA HERCILIA CARDOSO DE CASTRO		3.9			5.8	5.4
CEHI JOAO CAROLINO REMEDIOS		4.1				5.1
E M ALEXINA LOWNDES	4.1	5.0	4.2			**
E M ALMIRANTE TAMANDARE	4.1	3.8	4.0	4.5	5.1	4.2
E M ANTONIO JOAQUIM DE OLIVEIRA			3.5	4.6	4.3	**
E M AUREA PIRES DA GAMA	3.0	4.2	3.7	4.4	4.5	4.7
E M BRIGADEIRO NOBREGA	4.1	4.8	4.6	4.7	5.5	4.9
E M CACIQUE CUNHABEBE	2.7	4.8	1.9	4.9	5.2	4.8
E M CECILIA MARA EDILEUS VIEIRA		4.7	4.2			**
E M CEL JOAO PEDRO ALMEIDA	3.2	3.7	3.6	4.3	5.2	**
E M CORNELIS VEROLME			4.4	5.5	5.6	5.4
E M DEPUTADO CAMARA TORRES		5.2				**
E M DOM PEDRO I			4.9	4.8	3.9	5.2
E M DR LAURO TRAVASSOS			3.6	5.2		**
E M DR ORLANDO GONCALVES			3.9	4.5	4.9	5.0
E M FRANCISCO XAVIER BOTELHO		4.3	4.4	5.6	5.1	3.6
E M FREI BERNARDO	4.6	5.4	4.5	5.0	5.7	4.9
E M FREI FERNANDO GEURTSE		4.1	5.1	5.7	5.4	5.4
E M FREI JOAO MOREIRA	3.8	4.5	4.5	5.9	5.5	5.2
E M INACIO DURING		4.3			4.8	5.3
E M JOAQUINA MARIA ROSA DOS SANTOS			3.1		4.6	5.3
E M MANOEL RAMOS			5.3	5.6	5.1	4.9
E M MAURO SERGIO DA CUNHA	4.0	4.3	4.3	4.2	3.5	3.0
E M NOVA PEREQUE	1.6	2.4	3.6		3.9	4.8
E M PEDRO SOARES			3.8	4.7		**
E M POETA CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE		4.6		4.8	5.7	5.8
E M PREFEITO FRANCISCO PEREIRA ROCHA	4.3	4.9	4.9	5.4	5.5	5.5
E M PRINCESA IZABEL	3.7	4.7	3.8	4.9	4.4	4.7
E M PROF ADELAIDE FIGUEIRA		4.3	3.7	4.7		**
E M PROF AMELIA ARAUJO LAGE	3.3	4.3	4.2	5.3	4.8	5.1
E M PROF ANTONIO JOSE NOVAES JORDAO	4.2	5.1	5.2	5.9	5.5	6.5
E M PROF FRANCISCO DE ASSIS OLIVEIRA DINIZ				4.6	4.0	5.0
E M PROF JOSE AMERICO LOMEU BASTOS	4.0	4.9	4.8	5.5	5.4	5.3
E M PROF SYLVIO DE CASTRO GALINDO	4.0	4.6	4.4	5.5	4.9	5.2
E M PROF TANIA RITA DE O TEIXEIRA	3.4	3.3	3.7	4.3	5.0	4.2
E M RAUL POMPEIA			4.4	5.4	4.6	5.0
E M REGINA CELIA MONTEIRO PEREIRA				6.0	6.1	5.7

E M SANTOS DUMONT	3.7	4.1	4.3	4.5	5.2	**
E M TEREZA PINHEIRO DE ALMEIDA	4.0	3.6	4.2	3.6	4.5	4.6
ESCOLA MUNICIPAL PREFEITO TOSCANO DE BRITTO	3.1	4.3	4.5	5.4	4.7	4.9

Fonte: INEP, 2016.

**Quadro 16-** Indicadores do IDEB referente ao 9º ano do Ensino Fundamental no município de Angra dos Reis (2005-2015).

ESCOLAS	2005	2007	2009	2011	2013	2015
CEHI BENEDITO DOS SANTOS BARBOSA	3.8	3.4	3.3			**
E M ALEXINA LOWNDES		3.5	3.8	3.9	3.1	3.4
E M AUREA PIRES DA GAMA		3.4	3.1	3.7	3.2	3.4
E M BRIGADEIRO NOBREGA		2.9	4.2	4.2	3.9	4.0
E M CACIQUE CUNHABEBE	2.9	3.5	3.0	4.1	3.5	*
E M CEL JOAO PEDRO ALMEIDA	2.7	3.1	3.0	3.5	3.5	3.3
E M GAL SILVESTRE TRAVASSOS			3.3		4.0	**
E M MAURO SERGIO DA CUNHA	3.7	4.0	3.7	3.4	3.7	2.8
E M NOVA PEREQUE	3.2	3.3	3.3	3.8	3.3	3.8
E M PROF AMELIA ARAUJO LAGE		3.9	3.9	4.7	4.1	5.0
E M PROF CLEUSA FORTES DE PINHO JORDAO			3.0	4.1	3.1	3.2
E M PROF TANIA RITA DE O TEIXEIRA		3.0	3.7	3.5	4.1	3.5
E M RAUL POMPEIA			2.1	4.5	3.7	4.2
E M TEREZA PINHEIRO DE ALMEIDA	3.9	3.1	3.3	3.1	3.4	3.5

Fonte: INEP, 2016.

Observemos que a percepção da entrevistada I – de que muitas unidades escolares conseguiram alcançar suas metas – pode ser verificada nos dois quadros acima (com marcações em verde). Neste contexto, questionamos se o Programa Mais Educação contribuiu, direta ou indiretamente, para o aumento das médias dessas unidades escolares, uma vez que nem todos os alunos de uma mesma instituição dele participavam.

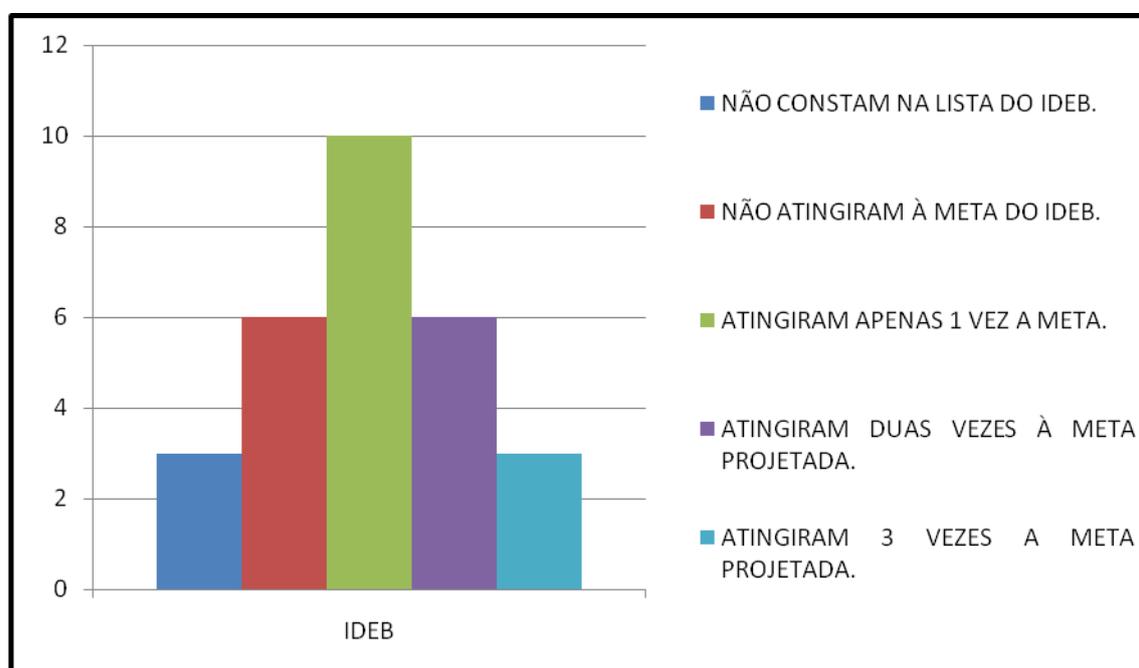
Sinalizamos que, embora nem todas as escolas acima possuam o Programa Mais Educação em seu cotidiano, quase todas as que o possuem obtiveram o alcance das referidas metas em, pelo menos, um dos dois segmentos apresentados.

Neste sentido, foi realizada uma equação para melhor compreendermos a potencialização desses dados e verificarmos que das 28 (vinte e oito) unidades escolares que fizeram adesão ao Programa Mais Educação, de 2010 a 2014, analisando os dados do IDEB a partir de sua adesão até o ano da última avaliação (2015), observamos o seguinte:

- ❖ 3 (três) unidades escolares não constam na lista disponível pelo INEP – provavelmente, por conta de seu pequeno quantitativo de alunos.
- ❖ 6 (seis) unidades escolares não atingiram a meta do IDEB em nenhum dos anos analisados;
- ❖ 10 (dez) unidades escolares atingiram apenas 1 (uma) vez a média projetada para o IDEB.
- ❖ 6 (seis) unidades escolares atingiram 2 (duas) vezes a média projetada para o IDEB.
- ❖ 3 (três) unidades escolares atingiram por 3 (três) vezes as metas projetadas para o IDEB.

Em tempo, sinalizamos que os dados acima destacados podem ser verificados no gráfico que se segue:

**Gráfico III- Análise sobre as metas dos IDEB's nas escolas públicas municipais de Angra dos Reis que aderiram ao Programa Mais Educação.**



Fonte: Elaboração do autor a partir de dados do INEP (2016).

O gráfico acima nos fornece elementos para questionarmos se o Programa Mais Educação, efetivamente, contribuiu – dentre um dos quesitos avaliadores (Aumento do IDEB) – para a melhoria na qualidade da educação no município de

Angra dos Reis, especificamente, no que se refere às escolas que fizeram a sua adesão e, em seu cotidiano, ampliaram, além do tempo, as múltiplas possibilidades de aprendizagem dos educandos.

## **5- OFICINAS**

Inclinamo-nos a dialogar, neste patamar, sobre como a ampliação do tempo é organizada no cotidiano escolar destas duas políticas de educação em tempo integral, no município de Angra dos Reis.

Como vimos na problematização anterior, os indicadores orientam e abrem, quantitativamente, algumas proposições e possibilidades de inferências. No entanto, de maneira qualitativa, faz-se necessário sinalizar esta organização – o que nos direciona para a quinta palavra que emergiu das vozes das professoras ainda 22 (vinte e duas) vezes – “OFICINAS”.

Antes de qualquer construção, registramos que tanto nos Centros de Educação e Horário Integral quanto no Programa Mais Educação em Angra dos Reis são utilizadas “Oficinas Pedagógicas” na perspectiva de ampliar as possibilidades de aprendizagem dos educandos.

Neste sentido, apresentamos, no campo abaixo, a matriz curricular das escolas de educação em tempo integral – recentemente aprovada pela Resolução nº 003, de 25 de agosto de 2016, que prevê, numa carga horária de 7 (sete) horas diárias para os Centros de Educação e Horário Integral – agora denominados Centros de Educação em Tempo Integral (CETI's), com a seguinte organização: um currículo integrado por três campos temáticos (Linguagem; Formação Pessoal e Social e Esporte, Cultura e Artes) que contemplam, nas suas 35 (tinta e cinco) horas semanais, os componentes curriculares obrigatórios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Oficinas Pedagógicas Permanentes (Artes; Educação Física & Meio Ambiente) junto às Oficinas Pedagógicas Eletivas (escolhidas pela U.E. para compor o seu quadro de horário, de acordo com o PPP e as necessidades educacionais do educando), como dispomos na ilustração a seguir:

**Ilustração- Matriz Curricular: Escolas de Educação em Tempo Integral em Angra dos Reis.**

<b>MATRIZ CURRICULAR</b>				
<b>C u r r í c u l o  I n t e g r a d o</b>	<b>Campos Temáticos<sup>1</sup></b>			<b>Carga Horária Semanal</b>
	1. Linguagem	Língua Portuguesa Matemática Ciências História Geografia		35 horas
	2. Formação Pessoal e Social	<b>Oficinas Pedagógicas Permanentes<sup>2</sup></b>	→ Oficina de Artes; → Oficina de Educação Física; → Oficina de Meio Ambiente;	
3. Esporte, Cultura e Arte	<b>Oficinas Pedagógicas Eletivas<sup>3</sup></b>	Oficinas desenvolvidas por Docentes I		

Fonte: Boletim Oficial de Angra dos Reis (Edição 665, de 02 de setembro de 2016).

Convém destacar, nesta direção, a percepção da professora entrevistada sobre a inserção das diversas oficinas pedagógicas no cotidiano escolar dos CEHIs:

**Entrevistada I-** Nós estudamos a possibilidade de realizar oficinas. Que esse tempo de permanência estendido fosse um tempo de desenvolvimento do aluno, como um ser humano, nas diferentes habilidades, diferentes talentos, diferentes linguagens e as diferentes inteligências.

Esta compreensão das oficinas, enquanto um instrumento de desenvolvimento pleno dos sujeitos, também se evidencia na voz da entrevistada III, quando afirma que começaram a pensar nas oficinas que dessem conta de habilidades e competências:

**Entrevistada III-** Então, nós começamos a pensar em oficinas que dessem conta de algumas habilidades e competências que os alunos tinham de ter para atingir à alfabetização no processo.

Sobre os CEHIs, para além da realização das oficinas com os alunos, existia uma preocupação com todos os demais sujeitos envolvidos no processo. Trazemos, novamente, a voz da professora entrevistada I, quando sinaliza os momentos de diálogo com os pais e responsáveis e, ainda, momentos em que ela mesma, enquanto coordenadora, realizava as oficinas pedagógicas:

**Entrevistada I-** A gente ia pra sala de aula pra fazer oficinas. A gente sentava com a comunidade para explicar como é que ia ser. Tinha pai que tinha medo: *“como é que eu vou deixar o dia inteiro? A escola vai fazer o quê com o meu filho? O quê que o meu filho vai comer? O quê que meu filho vai beber?”* [...] Realizamos as oficinas com os pais, pra eles saberem o que os alunos faziam.

Pontuamos, ainda, a narrativa da professora referente à construção das ementas das oficinas, bem como a organização delas no cotidiano escolar – processos de muitas idas e vindas, diálogos e reflexões, mas que, certamente, contribuíram para a compreensão mais ampliada acerca da importância desta prática pedagógica:

**Entrevistada I-** A gente construiu a metodologia de cada oficina, o quadro de horário em que aconteceria a base nacional comum e quando as oficinas estariam entrando.

E por falar em metodologia de cada oficina, destacamos abaixo o entendimento oficial – baseado na atual Resolução nº003/2016 – da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT) por Oficina Pedagógica:

**Art. 6º - Parágrafo Único** – Entende-se por Oficina Pedagógica um espaço de ampliação das oportunidades de aprendizagem, onde as ações educativas dialoguem com os componentes curriculares da Base Nacional Comum, através de atividades lúdicas, dinâmicas e integradas a serem realizadas por todos os alunos, na própria unidade escolar ou fora dela. (ANGRA DOS REIS, 2016.)

Como as oficinas não se restringem apenas aos CEHIs, como dito anteriormente, convém destacar – no tocante ao Programa Mais Educação – que efetuamos, nesta pesquisa, um levantamento de Oficinas Pedagógicas (Atividades) que mais foram oferecidas pelas unidades escolares da rede pública municipal de ensino de Angra dos Reis.

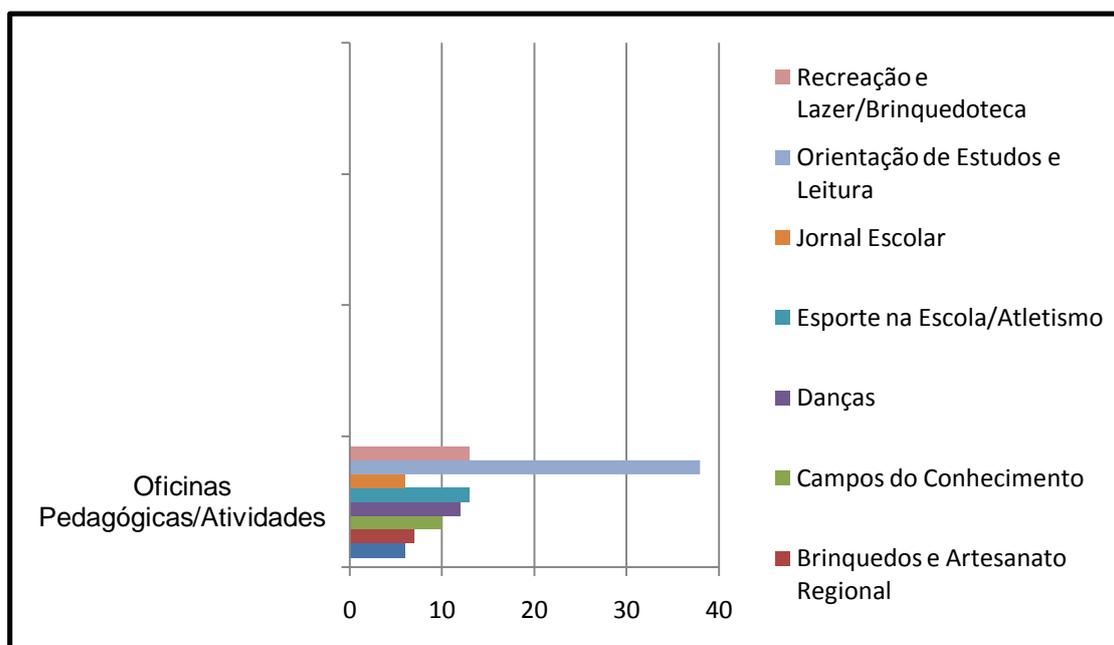
Este levantamento foi efetuado com base nos últimos dados lançados pelas unidades escolares no SIMEC, entre os anos 2013 e 2014, com auxílio do Núcleo de Programas do MEC, inserido na SECT.

Em tempo, destacamos que das 49 (quarenta e nove) oficinas diferenciadas que se nos apresentaram com, também, variados números de adesão, pinçamos as que possuíam quantitativo superior ao número 5 (cinco)

para concatenar a preferência das escolas numa perspectiva de seleção comum das atividades do Programa Mais Educação.

Desse modo, evidenciaram-se as seguintes propostas – em ordem alfabética, na sequência, com as respectivas vezes que apareceram no corpo do documento: Artesanato Popular (6); Brinquedos e Artesanato Regional (7); Campos do Conhecimento (10); Danças (12); Esporte na Escola/Atletismo (13); Jornal Escolar (6); Orientação de Estudos e Leitura (38) e Recreação e Lazer/Brinquedoteca (13). Estes dados podem ser verificados, ainda, por meio da representação disposta no gráfico a seguir:

**Gráfico IV- Oficinas Pedagógicas/Atividades do Programa Mais Educação que mais foram selecionadas pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis (2013-2014).**



Atentemos que as oficinas de “Orientação de Estudos e Leitura”, bem como as de “Campos do Conhecimento” possuem um número mais expressivo, uma vez que se encontram no bojo do macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”, cuja escolha se configura obrigatória.

No entanto, diversas outras atividades poderiam ser selecionadas – o que revela uma preocupação, por parte das escolas – com o trabalho no campo da aquisição da linguagem escrita, leitura e compreensão textual. Mas, como a perspectiva de implantação do Programa Mais Educação se relaciona – como vimos pelas vozes das professoras entrevistadas – intimamente, com o baixo

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), é possível inferir que esta “escolha”, por parte das unidades escolares, era uma forma de aumentar os índices e corrigir o fluxo escolar, como sinaliza a entrevistada I:

**Entrevistada I-** A oferta do Mais Educação com letramento e matemática iriam ajudar a superar as dificuldades que a escola mostrou no IDEB e que as outras oficinas de música, de canto e de dança, iam fazer com que as crianças gostassem de permanecer na escola.

Faz-se necessário salientar que, em muitas unidades escolares, a escolha das oficinas pedagógicas que seriam incorporadas ao seu cotidiano, por meio do Programa Mais Educação, não foi amplamente discutida com a comunidade nem, necessariamente, pensada a partir de um Projeto Político-Pedagógico, como a entrevistada V que, à época, atuou na gestão de uma das primeiras escolas que aderiu ao PME destaca:

**Entrevistada V-** E, aí, foi uma correria por que nós tínhamos um dia pra escolher as oficinas, fazer a escolha e, aí, assim, foi uma escolha no escuro, aí eu falo enquanto ex-diretora da escola que a gente tinha até meia noite do dia para fazer a adesão.

Entretanto, como vimos na discussão anterior – sobre o IDEB – direta ou indiretamente, a inserção do PME – por meio de suas diferentes oficinas pedagógicas/atividades – no cotidiano das escolas com ampliação da jornada escolar, para alguns de seus alunos, tem a possibilidade de contribuir para a ampliação de suas médias no que tange às metas projetadas.

## **6- AMPLIAR**

A próxima palavra emergiu das vozes das professoras por cerca de 20 (vinte) vezes, a saber: “AMPLIAR” – vocábulo este que exigiu-nos um direcionamento específico no que tange ao crescimento de unidades com educação em tempo integral no município de Angra dos Reis.

Antes, porém, reiteramos que, na seção anterior deste capítulo, conseguimos encontrar uma discussão bastante relevante no que tange à possibilidade de ampliação de escolas de educação em tempo integral frente à crise econômica pela qual o município – assim como todos os demais entes federativos – tem passado, em articulação, ainda, com o gráfico que

apresentamos no capítulo III relacionado, por sua vez, ao quantitativo de alunos inseridos nas políticas em estudo, ao longo dos anos.

Neste sentido, trazemos, nesse espaço, uma problematização referente ao que nos diz o Dossiê dos Centros de Educação e Horário Integral (2014) com relação à temática da ampliação, bem como as vozes veladas que, sempre, se configuram reveladoras de novas possibilidades de compreensão dos processos políticos. Desse modo, no que tange à discussão sobre “ampliar”, a primeira problematização que trazemos se relaciona com a ampliação da carga horária do educando. Dentre muitos princípios apresentados pela entrevistada V, com relação à incorporação do Programa Mais Educação, a mesma ressalta:

**Entrevistada V-** Ampliar a carga horária; resgatar esse aluno que, muitas das vezes, ele está lá fora sem fazer atividades.

Convém lembrar o que dispomos no capítulo II desta dissertação, com relação aos ordenamentos que embasam a perspectiva de ampliação da jornada escolar dos educandos, a reiterar: a LDBEN/1996; o PNE (2014-2024) e, ainda, o FUNDEB/2007.

No entanto, percebamos a continuação da fala da entrevistada que se refere ao resgate do aluno que fica sem atividades do lado de fora – traço este que, diretamente, nos faz associar a ampliação do tempo à tentativa de sanar uma demanda da assistência social. Neste bojo, questionamos se este deveria ser, efetivamente, um dos princípios que norteiam a educação em tempo integral.

Mas, como para além do viés assistencialista temos identificado, ao longo da dissertação, resultados significativos no que tange à ampliação da carga horária dos educandos, sinalizamos, neste momento, uma outra problematização: se a ampliação da jornada escolar tem contribuído, significativamente, por que não verificamos a materialização de um plano de ampliação para potencializar esta discussão no município de Angra dos Reis e alcançar – com sua política municipal – outras unidades escolares e outros educandos da rede municipal de ensino?

Convém ressaltar que nosso questionamento se detém à política municipal, pois a política federal – Programa Mais Educação – até se expandiu, no município de Angra dos Reis, em detrimento dos CEHIs.

Entretanto, o seu caráter de “programa” sofreu as consequências de assim o ser, como Rua (1998) destaca, no que tange à integração e/ou aparecimento de conflitos com outros programas:

Quando se trata de políticas com características de “programas”, um dos problemas que surgem resulta do modo pelo qual esses programas interagem e entram em conflito com outros programas. (p. 15)

Trazemos esta contribuição teórica na perspectiva de elucidarmos que políticas na forma de “programas” podem entrar em conflito com outros programas propostos pelo governo. Neste sentido, as políticas que são criadas como programas possuem uma limitação e propensão a serem extintas a qualquer momento – como aconteceu com o Programa Mais Educação no ano de 2016, após avaliação de Mendonça Filho, atual Ministro da Educação.

Por esta percepção, havia uma tentativa de ampliar a política municipal de educação em tempo integral em Angra dos Reis. Desse modo, identificamos no dossiê elaborado pela Coordenação dos CEHIs, no ano de 2014, um “*Plano de Ampliação das Escolas de Tempo Integral*” em que constavam os seguintes pontos: uma justificativa para o referido plano – embasada nas legislações e ordenamentos nacionais; um histórico que contextualizava os Centros de Educação e Horário Integral no município de Angra dos Reis; um cronograma composto por visita às unidades escolares, seleção das escolas, reunião com a comunidade local e formação continuada com a equipe técnico-pedagógica. E, ainda, encontramos uma lista de equipamentos e custos que impactariam o referido município. Dados estes que dispomos, na sequência:

- ❖ Dobra de carga horária (RTI) para os professores docentes I;
- ❖ RETT para professores docentes II;
- ❖ Balcão de self-service para o refeitório;
- ❖ Brinquedos e jogos para a brinquedoteca;
- ❖ Equipamentos esportivos para a oficina de educação física;
- ❖ Cobertura para o pátio, quando necessário;
- ❖ Adequação do cardápio;
- ❖ Aumento no envio dos materiais didáticos e pedagógicos.

(ANGRA DOS REIS, 2014)

Certamente, todos estes tópicos pontuados impactam diretamente na previsão orçamentária do município, tanto que, na seção anterior, a entrevistada

V já destacava – no que tange à perspectiva de futuro da educação em tempo integral em Angra dos Reis – o quanto ampliar as escolas, intimamente, se associava com ampliar a rede de ensino, ampliar o quadro de professores e, ainda, ampliar a folha de pagamento... Ou seja, “ampliar tudo”. Neste contexto, trazemos, mais uma vez, a voz da entrevistada V que afirma que, em sua gestão, tinha a proposta de ampliar as escolas de educação em tempo integral da rede, mas a “conjuntura” (econômica) não favoreceu.

**Entrevistada V-** A gestão atual, quando assumiu, na campanha, ela até foi uma proposta de campanha, de ampliar a escola de tempo integral, ampliar a oferta à carga horária dos alunos, porém a conjuntura não deu conta disso.

Percebamos que a voz da professora entrevistada revela uma tentativa – enquanto gestora pública (Secretária Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2016), de ampliação da política pública municipal de educação em tempo integral. No entanto, ao longo da sua gestão, a mesma não conseguiu viabilizar esta proposição, na medida em que a crise econômica que vem atravessando o município não possibilitou a perspectiva de ampliação até o presente momento. Temos por certo que a questão da pouca verba disponível impactou, diretamente, nas *decisões políticas* estabelecidas.

Neste sentido, damos continuidade a esta discussão que fecha nosso campo de análise de conteúdos com os aspectos categorizados que emergiram das vozes das professoras entrevistadas.

## **7- VERBA**

Todas as demais abordagens estão intimamente relacionadas com a sétima e última palavra categorizada, a partir das vozes das entrevistadas, a saber: “VERBA” que 20 (vinte) vezes, também, apareceu nos discursos – impulsionando-nos a tecer análise sobre essa questão.

Neste contexto, damos início à nossa reflexão trazendo um questionamento. Se há “despesas empenhadas, liquidadas e dotações atualizadas”, como a política municipal de educação em tempo integral fica ‘estagnada’? Fazemos este questionamento a partir das análises que realizamos acerca dos Planos Plurianuais (PPA) de Angra dos Reis, no bojo do capítulo III.

No PPA em vigência (2014-2017), encontra-se a perspectiva de criação de uma unidade escolar de educação em tempo integral, a cada ano, e, ainda, o aumento do custo estimado para estas implantações.

Convém sinalizar que, se há neste Plano Plurianual esta previsão – inclusive dos valores estimados – é porque a impactação foi projetada no orçamento público municipal, porém em nenhum dos anos, até o presente momento, houve a implantação de novas unidades escolares com educação em tempo integral – o que, intimamente, está relacionado com uma *decisão política* da atual gestão e, inclusive com a conjuntura econômica de crise e escassez de recursos públicos em solo brasileiro.

### **Contextualização da Crise Econômica – Cadê a verba?**

Durante o governo Lula, o Brasil vivenciou – atrelado à crescente demanda chinesa – a exportação de muitas matérias-primas, movimentação da economia, PIB em crescimento, aumento na sua exportação e, ainda, liberação de créditos públicos – a fim de financiar um maior desenvolvimento do país.

Tais ações contribuíram para uma melhor distribuição de rendas, expansão do consumo e de políticas sociais bem como numa consecutiva criação de milhares de empregos e um maior prestígio no cenário internacional. Entretanto, no ano de 2008, a crise econômica<sup>56</sup> já atingia aos EUA e seu impacto demorou um pouco para chegar ao solo brasileiro, mas, ao longo dos anos, se desdobrou de maneira visceral. Nesta conjuntura, algumas medidas foram tomadas para manter a economia, tais como: estímulo ao consumo, cortes nas taxas de juros e nos impostos e, ainda, expansão nos gastos públicos.

Mas, nesse bojo, com o aumento na produtividade, pouca demanda e, ainda, a invasão de produtos importados da China, as indústrias brasileiras sentiram os primeiros sinais da “Crise Econômica”.

---

<sup>56</sup> Destacamos, abaixo, as duas fontes que ofereceram subsídios para a construção desta contextualização sobre a crise econômica.

- ❖ GARCIA, Gisele. **Entenda a crise econômica**. Portal Agência Brasil. Disponível no link: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2016-05/entenda-crise-economica>. Acesso em 16.10.2016.
- ❖ IASI, Mauro Luís. **Três crises... falta uma**. Blog da BOITEMPO. Disponível no link: <https://blogdaboitempo.com.br/2015/08/12/tres-crises-falta-uma/>. Acesso em 12.10.2016.

Já no governo de Dilma Rousseff, os preços subiram, assim como as taxas de juros e, também, o aumento na dívida pública no cenário externo – ocasionando, inclusive, a perda do valor do petróleo. Convém sinalizar que, neste contexto, surgem as investigações de corrupção e lavagem de dinheiro – conhecida como Lava Jato – que desviava bilhões de reais dos cofres da Petrobrás.

Desse modo, toda esta crise econômica – que reverberou em todos os estados e municípios do país – desencadeou uma crise política na qual o “ajuste implantado pelo governo Dilma através de seu funcionário Levy [...] responde aos interesses do capital, mas se choca com interesses dos capitalistas”, segundo nos afirma Iasi (2015, s/p.) ao explicar sobre a crise política enquanto produto da disputa de interesses gerais e particulares.

### **Recorte realizado, retorno solicitado. E sobre a verba na política municipal e na política federal?**

Após esta necessária contextualização sobre a crise econômica pela qual o nosso país vem atravessando, trazemos, *a priori*, nossa discussão para a política municipal de educação em tempo integral – CEHIs.

Neste sentido, reiteramos que – na seção anterior e, ainda, na discussão da categoria de análise “AMPLIAR” – tivemos a oportunidade de verificar na problematização realizada pela entrevistada V (Secretária Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2016), no que tange à necessidade de verba para ampliar as escolas de educação em tempo integral, o quanto esta perspectiva impacta, diretamente, a folha de pagamento da prefeitura e, ainda, esbarra na Lei de Responsabilidade Fiscal.

Em tempos de crise econômica, a entrevistada exemplifica que há uma demanda para a educação infantil (primeira etapa da educação básica) que ainda não foi sanada pelo município de Angra dos Reis. E, nesta direção, questiona como ampliar escolas de educação em tempo integral – alocar verba para este fim – tendo outras necessidades, ainda, emergentes.

No que tange ao PME, a situação muda um pouco de figura, uma vez que o governo federal disponibilizava verba específica para este fim, como pontua a entrevistada I.

**Entrevistada I-** Aí a verba vem com este intuito. Vamos estender o tempo de permanência do aluno.

Percebamos que a verba chegava às unidades escolares com a perspectiva de contribuir para a ampliação no tempo de permanência dos educandos na escola, mas nem sempre chegava nos momentos mais adequados, aspecto este destacado pela professora entrevistada III:

**Entrevistada III-** A verba, às vezes, chegava em épocas destoadas. O valor para pagar o monitor era muito pouco, na época. Eu nem sei quanto que é mais [...].

Mas, mesmo em tempos “destoados”, entendemos que esta verba muito contribuía para a aquisição dos materiais pedagógicos, pagamento dos monitores e, ainda, na organização do cotidiano escolar para esta ampliação de tempo para os alunos.

Convém trazer, neste contexto, a avaliação da entrevistada II, no que se refere a sua percepção quanto à melhoria que a verba do Programa Mais Educação trouxe para as unidades escolares da rede pública municipal de ensino:

**Entrevistada II-** Eu acho que as escolas devem estar equipadas com o material do programa mais educação, né? E todo ano ela recebe para estar fazendo a reposição dos materiais.

Neste caminhar, já nos direcionando para os aspectos finais de nossa escrita, pontuamos o término do Programa Mais Educação e sua, consecutiva finalização no envio de verbas para as unidades escolares.

É notório que essa *decisão política* esteve atrelada à avaliação realizada pelo atual ministro da educação – Mendonça Filho – no que se refere aos resultados apresentados bem como nas “distorções graves entre o número de alunos declarados na inscrição do programa e os dados do Censo Escolar”, segundo o MEC<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> A afirmação do MEC com relação à avaliação do Programa Mais Educação pode ser encontrada no link: <http://www.esquerdadiario.com.br/Governo-Temer-acaba-com-programa-Mais-Educacao>. Acesso em 16.10.2016.

Em tempo, trazemos – nesta conjuntura econômica de cortes nas contas públicas, congelamento de políticas sociais e de estabelecimento de um teto para os gastos públicos num período de 20 (vinte) anos – a portaria nº 1144, de 10 de outubro de 2016, que institui o Programa “**Novo Mais Educação**” visando melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental – o que nos faz questionar qual a sua concepção de educação integral para uma educação em tempo integral.

Mas esta é uma outra história que nos exige, *prafrentemente*, uma análise de outras trajetórias.

#### **4.2 Política Federal e Política Municipal: entre compassos e descompassos?**

Podemos afirmar que este quarto capítulo se configurou num espaço importante para conhecermos melhor o processo de implantação das políticas de educação em tempo integral no município de Angra dos Reis e, além desta possibilidade – que se constitui questão central de nossa dissertação – foi-nos oportuno, ainda, refletir, acerca dos desdobramentos que margeiam os diferentes processos políticos.

Destacamos que foi possível ouvir as vozes das professoras que atuaram na gestão pública municipal e trazê-las, no corpo desta pesquisa, em diálogo com a discussão teórica construída e os ordenamentos e documentos que contam a história das políticas em estudo.

Nesta construção, foi-nos possível identificar que neste momento de crise econômica – em que a arrecadação advinda dos impostos e das diferentes taxas não condiz com a dívida pública e, neste bojo, se evidencia uma suposta ‘quebra’ do governo na perspectiva de cumprir com suas demandas e responsabilidades – muitas respostas se perdem, assim como muitas certezas também, percepção esta baseada em Silva (2011, p. 10), quando nos afirma que “a crise nada mais é do que a perda das respostas nas quais nos apoiávamos. Não temos mais certezas”.

Embora não tenhamos ‘certezas’ nem ‘respostas’ quanto ao futuro da educação em tempo integral no município de Angra dos Reis – abarcando as duas políticas em estudo – nos cabe o estabelecimento de alguns “compassos e

descompassos” entre as políticas analisadas – municipal e federal – na certeza de que algumas inferências serão oportunizadas sobre esta trajetória.

São só dois lados  
Da mesma viagem  
O trem que chega  
É o mesmo trem da partida  
A hora do encontro  
É também despedida  
A plataforma dessa estação  
É a vida desse meu lugar  
É a vida desse meu lugar  
É a vida...<sup>58</sup>

**(Maria Rita)**

Parafraseando a canção “*Encontros e Despedidas*”, cantada por Maria Rita – cuja autoria envolve Milton Nascimento e Fernando Brant – acreditamos que na “plataforma” da Educação há políticas públicas que se encontram e que se despedem. Há propostas que se aproximam e que se afastam.

Por vezes, entram no “trem” das oportunidades e descem na “estação” da descontinuidade. Esse “vai e vem” pouco contribui para a consolidação das ações envidadas, mas possibilita uma “viagem” pela eterna trajetória de busca pela melhoria da qualidade da educação pública.

E, na hora da “despedida”, cabe a nós perceber que são apenas “dois lados”, nesse processo, e que, no fim, “sorrindo ou chorando”, a “gente” vai dizer que “é a vida desse meu lugar” – Angra dos Reis? Quiçá!

Pode parecer um tanto quanto pessimista, mas, na verdade, é um passeio pela realidade, na perspectiva de manter a utopia na solidificação das ações propostas pelo poder público que promovam, efetivamente, a garantia dos direitos sociais de qualidade.

Esta reflexão metafórica nos permite apontar, no cerne das políticas de educação em tempo integral que foram implantadas no município de Angra dos Reis – Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs) e o Programa Mais Educação (PME) – aspectos que possibilitam a permanência ou não na “plataforma” da Educação.

---

<sup>58</sup> Fragmento da letra da música “*Encontros e Despedidas*”, composta por Milton Nascimento e Fernando Brant. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/maria-rita/encontros-e-despedidas.html>. Acesso em 29.04.2016.

Neste caminhar, objetivando apresentar essas “idas e vindas” que se descortinam na análise das duas políticas citadas, dispomos, na sequência, um quadro-síntese visando facilitar a compreensão destas políticas.

Cabe destacar que – com base no roteiro de entrevistas realizadas com as professoras que atuaram na gestão pública e nas construções teóricas elaboradas ao longo dos capítulos desta dissertação – elegemos 3 (três) “*Plataformas*” – **Tempo, Espaço e Currículo** – que se configuram, nesta pesquisa, como eixos fundamentais para a compreensão mais ampliada da trajetória das políticas de educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis.

Sinalizamos que as referidas “*Plataformas*” serão subdivididas em 9 (nove) “*Estações de Análise*” – para melhor realização dos “Encontros e Desencontros” identificados nas duas políticas em destaque – a saber:

- ❖ Concepções de educação em tempo integral.
- ❖ Tempo de Duração/ Adesão da Política.
- ❖ Perspectiva de Futuro da Política.
- ❖ Processo de Criação da Política.
- ❖ Desafios Percebidos.
- ❖ Impactos Positivos.
- ❖ Concepções de Educação Integral.
- ❖ Formação Pedagógica e Organização do Cotidiano Escolar.

**Quadro 17-** Encontros e Desencontros entre as Políticas de Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis.

PLATAFORMAS	ESTAÇÕES DE ANÁLISE	COMPASSOS E DESCOMPASSOS
TEMPO	Concepções de Educação em Tempo Integral;	<p><b>CEHIs-</b> Inferimos que os Centros de Educação e Horário Integral estão mais próximos da concepção <b>democrática</b> de Educação em Tempo Integral, uma vez que, por meio do fortalecimento da instituição escolar, prima pela promoção de uma formação humana mais completa aos educandos.</p> <p><b>PME-</b> Por sua vez, no que tange ao Programa Mais Educação na Prefeitura Municipal de Angra dos Reis, há uma inclinação maior para a perspectiva <b>assistencialista</b> pelo seu viés de priorização aos alunos em situação de vulnerabilidade social, bem como uma tendência <b>multissetorial</b>, pela inclinação ao estabelecimento de parcerias na realização das atividades propostas pelo Programa.</p>

	<p>Tempo de Duração/ Adesão da Política;</p>	<p><b>CEHIs-</b> Os CEHIs foram criados em 2009, logo completaram, neste ano de 2016, 7 (sete) anos de existência.</p> <p><b>PME-</b> O Programa Mais Educação, embora tenha sido criado em 2007 (pelo Governo Federal), apenas foi aderido, efetivamente, no ano de 2010, no município de Angra dos Reis – data em que as primeiras unidades escolares contaram com o programa em seu cotidiano. Neste sentido, neste ano de 2016, contabilizam-se 6 (seis) anos de adesão do Programa, assim como seu término em esfera nacional.</p>
	<p>Perspectiva de Futuro da Política.</p>	<p><b>CEHIs-</b> Através da fala dos entrevistados, pudemos compreender que por ser “política”, depende muito da visão de quem assumir o próximo mandato na gestão municipal. No entanto, historicamente, há uma prática de desvalorização da proposta lançada pelo governo anterior e, nesta visão, uma tendência à descontinuidade nas políticas públicas implementadas.</p> <p><b>PME-</b> No que tange ao Programa Mais Educação, muitas reformulações ocorreram no ano de 2016 até seu desfecho baseado nas avaliações do atual ministro da educação – Mendonça Filho. Neste bojo, o Programa “Novo Mais Educação” foi instituído, porém com um olhar específico para língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.</p>
<p><b>ESPAÇO</b></p>	<p>Processo de Criação da Política;</p>	<p><b>CEHIs-</b> No município de Angra dos Reis, enquanto plataforma política, Tuca Jordão, que estava concorrendo como candidato a Prefeito no ano de 2008, insere em seu projeto de governo a proposta de educação em tempo integral. Sendo empossado, no ano seguinte, montou a equipe que pesquisaria, escreveria “a muitas mãos” o projeto que passaria por assessoria com Carmem Rangel e culminaria na implantação do primeiro CEHI junto à resolução n.005/2009. No ano seguinte, já com a política criada e a perspectiva de ampliação, vislumbrou-se no Programa Mais Educação uma possibilidade de adesão da estratégia indutora como forma de alcançar mais verba para as escolas públicas do município.</p> <p><b>PME-</b> No cenário nacional, o Programa Mais Educação foi proposto em 2007 no âmbito dos PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), com a perspectiva de – ampliando a jornada escolar dos educandos – contribuir para a sua educação integral.</p>

	Desafios Percebidos;	<p><b>CEHIs-</b> Nos CEHIs, o maior desafio que se apresenta está relacionado à compreensão, por parte dos educadores, da nova concepção de educação que se propunha produzir no cotidiano das escolas de educação em tempo integral, como sinalizava a entrevistada I.</p> <p><b>PME-</b> Por sua vez, no referente ao PME, muitos desafios se avolumavam, dentre eles, destacavam-se a questão dos monitores; falta de espaço nas unidades escolares, ausência do professor-coordenador (contrapartida do município), infrequência dos alunos, dificuldade na infraestrutura e, ainda, o excesso de burocracia.</p>
	Impactos Positivos.	<p><b>CEHIs-</b> No que se refere aos CEHIs, houve a possibilidade de “ouvir muitas vozes” e empoderar muitas comunidades, além de construir uma experiência humanizadora.</p> <p><b>PME-</b> No PME, houve uma grande oferta de materiais, tanto que, muitas escolas, encontram-se equipadas por conta do referido Programa.</p>
CURRÍCULO	Concepção de Educação Integral;	<p><b>CEHIs-</b> Sinalizamos que os CEHIs possuem uma vertente mais <b>socioistórica</b> de educação integral uma vez que percebe a multidimensionalidade do sujeito e a educação enquanto oportunidade de promover uma formação humana mais completa – tendo, ainda, como lócus deste processo, as unidades escolares.</p> <p><b>PME-</b> Com relação ao Programa Mais Educação, no entanto, há uma inclinação mais propensa à concepção <b>contemporânea</b>, levando em consideração o viés de assistencialismo, proteção, diminuição da vulnerabilidade social e de ressignificação do papel da escola, uma vez que – na visão de que todos educam, em todos os lugares, o tempo todo – se faz uso das parcerias com outros órgãos ou instituições, bem como da responsabilização, pelo processo educativo, de outros agentes que não professores da unidade escolar com ampliação da jornada escolar.</p>
	Formação Pedagógica;	<p><b>CEHIs-</b> Foram oportunizados, ao longo dos tempos, diversos espaços de formação aos educadores dos CEHIs, a destacar: seminários internos, visitas pedagógicas, reuniões com as equipes técnico-pedagógicas, o I Seminário de Educação Integral de Angra dos Reis e, ainda, o evento Troca de Saberes e Fazeres.</p>

		<p><b>PME-</b> Com relação ao PME, nem se constitui uma exigência do Programa a formação específica para atuar na monitoria das oficinas propostas. No entanto, houve encontros pontuais de formação – ofertados pela SECT – mas que não abarcaram a todos os oficineiros. E, ainda, convém ressaltar que não houve a contrapartida do município no que se refere ao “professor coordenador” do Programa nas unidades escolares – ficando a cargo, por sua vez, dos gestores.</p>
	<p>Organização do Cotidiano Escolar</p>	<p><b>CEHIs-</b> Nos CEHIs, todos os alunos possuem uma jornada em tempo integral, passam por oficinas pedagógicas que, atreladas ao PPP da escola e aos componentes curriculares da BNCC, buscam, de maneira articulada e integrada, o desenvolvimento pleno do sujeito – ou seja, integral.</p> <p><b>PME-</b> Nas escolas que possuem apenas o PME, nem todos os alunos são contemplados com a ampliação da jornada escolar – apenas alguns alunos ficam em tempo integral, recebem um lanche diferenciado, um material diferenciado e, ainda, um olhar diferenciado, quesitos estes que tendem a produzir, no cotidiano escolar, processos de desigualdades ou de busca pela equidade? Eis mais uma questão!</p>

**Fonte:** Elaboração do autor, 2016.

Em cada contexto e realidade social diferenciados, a política pública se materializa de uma maneira singular. Neste sentido, faz-se necessário explicitar que as impressões e inferências – dispostas no quadro acima – com base nos aportes bibliográficos, documentais e, ainda, nas entrevistas realizadas, auxiliaram na construção de uma impressão geral acerca da trajetória da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Angra dos Reis.

Esses “Encontros e Desencontros” estão em constante processo de atualização. Algumas demandas são antigas; outras vão se atualizando, mas de igual modo, a política vai tomando novos rumos e expressões. Talvez, na “plataforma” da Educação, a política pública queira embarcar em composições que as possam levar a estações de maturação e de consolidação, no entanto, como toda política está atrelada a uma “*vontade política*” e, por sua vez, a uma “*decisão política*”, torcemos para que o maquinista desta locomotiva tenha sempre, como meta, viajar em busca de conquistar a tão sonhada qualidade educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



**Composição IX** (paisagem), 1984.



**Paisagem IV** (painel), 1985

Fonte: Caixa Cultural do Rio de Janeiro, 2016<sup>59</sup>.

Escrever sobre a “Trajetória da Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis” exigiu-nos, em primeiro lugar, localizar, no bojo desta discussão, o que compreendemos por ‘trajetória’.

Neste sentido, partimos do pressuposto de que ‘trajetória’ se relaciona com os caminhos pelos quais as políticas em estudo perpassaram/perpassam no referido município – *lócus* no qual podemos perceber o que o poeta Antônio Machado dizia: “ao caminhar se faz o caminho”, uma vez que esta construção nos possibilita identificar que, ao longo dos anos, pelo caminhar das propostas, as políticas de educação em tempo integral foram tomando novos percursos, dado este que podemos, inclusive, exemplificar, por meio da nomenclatura da política pública municipal – de Centros de Educação e Horário Integral (CEHIs),

<sup>59</sup> As fotos dos quadros referem-se ao município de Angra dos Reis e fazem parte da **Coleção Família Scliar**. Estas fotos foram obtidas durante a exposição “*Carlos Scliar, da reflexão à criação*”, sob curadoria de Marcus de Lontra que esteve em exibição no mês de julho de 2016 na Caixa Cultural do Rio de Janeiro. Em tempo, destacamos que os quadros foram compostos por vinil e colagem encerados s/tela com o tamanho original de 65 x 100 cm.

atualmente passam a ser denominados como Centros de Educação em Tempo Integral (CETIs) – uma mudança simples, mas que revela discussões conceituais profundas travadas ao longo dos tempos, bem como demais mudanças estruturais que nos permitem afirmar que a política pública é viva e que ela se ressignifica e que, ainda, vai tomando novos rumos, a cada momento histórico-político pelo qual passamos.

Deste modo, trazemos, neste campo, algumas considerações que de ‘finais’ pouco possuem, na medida em que toda pesquisa possui suas lacunas e incompletudes. Entretanto, algumas questões podem ser apontadas, na perspectiva de sintetizar as discussões oportunizadas e, em tempo, apresentar os achados deste estudo.

Nesta linha de raciocínio, o primeiro achado que convém sinalizarmos se relaciona com a discussão que envidamos sobre política universal/global e política focal/local – aspectos estes que se constituíram o eixo central de todas as problematizações conduzidas ao longo desta discussão.

E, com relação a estas duas grandes visões, convém pontuar que, embora tenhamos uma inclinação ideológica para a primeira vertente, a pesquisa nos revelou que, em Angra dos Reis, a política pública de educação em tempo integral que, efetivamente, se potencializou no que tange à quantidade de alunos atendidos e de escolas envolvidas no processo, justamente, foi a que abarca o Programa Mais Educação (PME) – ou seja, a segunda. E, neste bojo, uma oportunidade imperiosa nos foi dada para utilizarmos de *vigilância epistemológica*, nesta pesquisa, e não distorcermos as análises realizadas – desenvolvendo, assim, um estudo pautado na ética, enquanto pesquisador.

Outro achado que pontuamos, neste caminhar, se associa com a percepção de que reduzir a concepção contemporânea de educação integral a um mero “assistencialismo” seria uma visceral ignorância de nossa parte e, ainda, a socialização de “argumentos geralmente ingênuos e, no pior dos casos, cínicos” – como nos destaca Gentili (2012, p. 24) – partindo do pressuposto de que esta perspectiva possui seus próprios fundamentos que, por sua vez, sustentam sua construção. Pressupostos teórico-metodológicos estes que nos possibilitaram, inclusive, dialogar com os estudos realizados no campo da Pedagogia Social.

Mais um achado que convém pontuar se relaciona com os conteúdos que emergiram das vozes das educadoras que atuaram na gestão pública municipal das políticas em estudo, pois, embasados em Bardin (2011) e Franco (2012), nos foi possível categorizar as entrevistas estruturadas e destacar, do conjunto articulado, 7 (sete) palavras e, ainda, melhor problematizar as seguintes questões: a função social da “EDUCAÇÃO”, na contemporaneidade; o lócus de administração pública do município de Angra dos Reis – “SECRETARIA”; as políticas de “GOVERNO” e as políticas de Estado; o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – “IDEB” – das unidades escolares no município de Angra dos Reis que são em tempo integral; a inserção de “OFICINAS” pedagógicas no cotidiano dessas escolas enquanto um instrumento de ampliação das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento integral dos educandos; a discussão sobre “AMPLIAR” as políticas de educação em tempo integral desenvolvidas em Angra dos Reis e, ainda, o necessário destaque sobre a “VERBA” – aspecto que impacta, diretamente, todas as demais problematizações anteriores e, inclusive, influencia o futuro das políticas em estudo.

Convém destacar, neste momento, o achado relacionado com a vivacidade da pesquisa no campo da educação – uma vez que, enquanto estudamos as políticas de educação em tempo integral em Angra dos Reis – houve a publicação de uma resolução municipal que alterava a resolução anterior (de criação dos CEHIs) e trazia novas especificidades. Também em meio à crise econômica alastrada por todo território nacional, o congelamento de algumas políticas sociais e educacionais e, dentre elas, o Programa Mais Educação (PME) que, após análise quantitativa e qualitativa do atual Ministro da Educação, o referido programa foi extinto e o “Programa Novo Mais Educação” – foi criado – definitivamente, com uma nova roupagem e outra perspectiva. Achados estes que, por sua vez, se desdobram em muitos outros aspectos a serem considerados e questões diversas a serem acrescentadas no campo das análises qualitativas.

Dentre diversos achados desta pesquisa, um aspecto necessário que se faz pontuar relaciona-se com o alcance dos objetivos propostos para esta dissertação, pois conseguimos ‘investigar os caminhos percorridos pelo município da LDB ao recorte temporal projetado (1996-2016); foi possível observar os

diversos documentos e ordenamentos e, neste bojo, identificar a presença da discussão sobre educação em tempo integral; e, ainda, houve um espaço significativo para um ‘mergulho’ no que tange à discussão teórica sobre educação em tempo integral – temática presente nas duas políticas analisadas.

No entanto, como o maior objetivo, desta pesquisa, se relacionava com a trajetória das duas políticas de educação em tempo integral em Angra dos Reis, ressaltamos a satisfação nos resultados obtidos referentes ao processo de construção, materialização e ressignificação destas políticas na medida em que nos foi possível elaborar um documento-referência deste caminhar, como a título de ilustração, dispomos a seguir o fluxograma que sintetiza a trajetória de cada uma das políticas de educação em tempo integral em Angra dos Reis.

Temos clareza, neste desfecho, de que se tivéssemos inserido, nesta dissertação, dados referentes à responsabilidade do Estado no que tange ao segmento atendido do Ensino Fundamental; número de alunos matriculados e demais especificidades correlatas, haveria a possibilidade de incorporar, neste trabalho, uma análise mais concreta da articulação entre os entes federados e a proporção direta do alcança aos alunos nas políticas de educação em tempo integral. No entanto, os desdobramentos oriundos desta demanda ficam inspirados a serem postos à reflexão por meio de estudos posteriores.

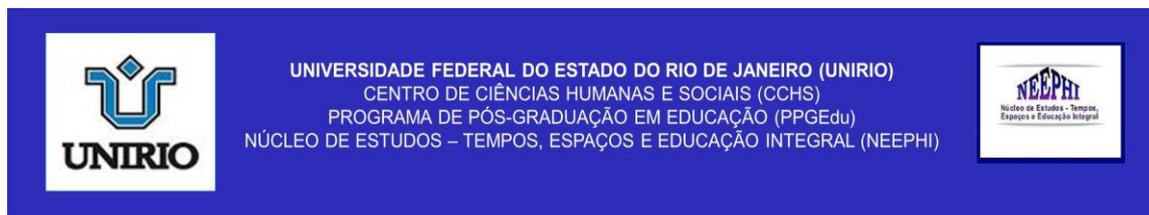
Sendo assim, partindo do pressuposto de que esta dissertação de mestrado, ainda que com suas incompletudes, nos foi possível trazer reflexões no campo das políticas públicas educacionais; diálogos sobre política universal e política local; e, ainda, produtivas reflexões no campo das concepções de educação em tempo integral e de educação integral, finalizamos nossas considerações com o destaque que a entrevistada IV nos ofertou referente à necessidade de se efetivar uma avaliação qualitativa para compreendermos o real impacto dos CEHIs, hoje CETIs, na vida dos alunos e de suas comunidades.

Este destaque nos possibilita, neste contexto, inferir como sendo oportuna esta avaliação na perspectiva de darmos continuidade nos estudos acadêmicos – consecutivamente, no doutorado.

Um sonho? Um sonho possível!

Eis um mar de possibilidades!

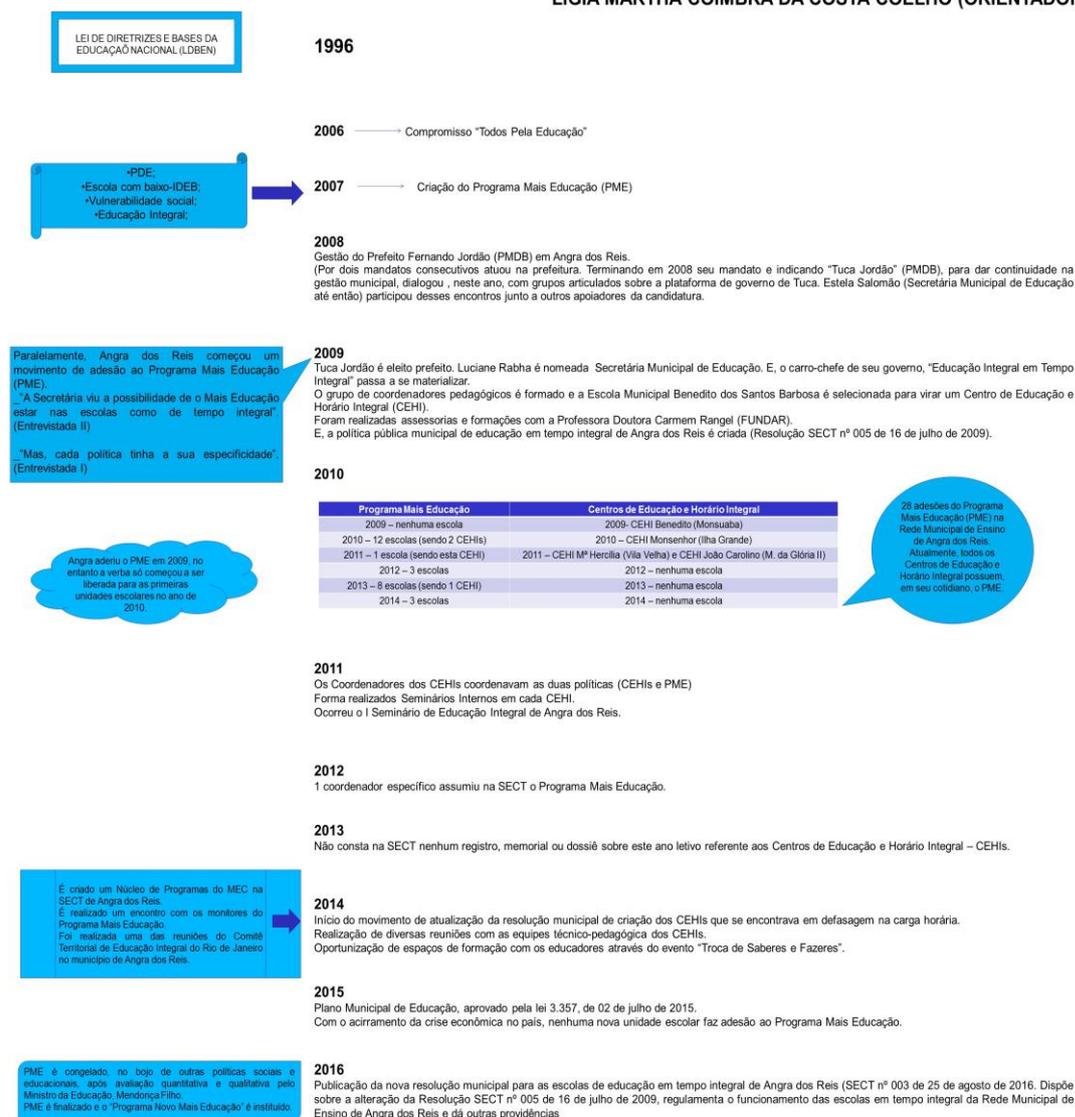
## Fluxograma – Trajetória da Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis (RJ): uma composição entre o universal e o focal?



### TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ANGRA DOS REIS (RJ): UMA COMPOSIÇÃO ENTRE O UNIVERSAL E O FOCAL?

MARCIO BERNARDINO SIRINO

LÍGIA MARTHA COIMBRA DA COSTA COELHO (ORIENTADORA)



Fonte: Elaboração do próprio autor, 2016.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

ARISTÓTELES. **A política**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

\_\_\_\_\_, Zygmunt. **Aprendendo a pensar com a sociologia/Zygmunt Bauman e Tim May**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

\_\_\_\_\_, Zygmunt. **Bauman sobre Bauman: diálogos com Keith Tester**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

\_\_\_\_\_, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

\_\_\_\_\_, Zygmunt. **Identidade: entrevista à Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013b.

\_\_\_\_\_, Zygmunt. **Vigilância Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013c.

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

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação – UNISAL-Americana/SP-Ano XIII- Nº23- 2º Semestre/2010**.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**. V.12- N.2, maio/agosto, 2008.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 2, 2006.

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

\_\_\_\_\_, Robert. **A insegurança social: o que é ser protegido?** Petrópolis: Vozes, 2005

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

\_\_\_\_\_, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação e Sociedade**. V. 35, n.129, Campinas, out./dez.2014.

\_\_\_\_\_, Ana Maria. SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. **Educação pública no Rio de Janeiro: novas questões à vista**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2015.

\_\_\_\_\_, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

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

\_\_\_\_\_, Lígia Martha C. da Costa. **Educação Integral: história, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

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

\_\_\_\_\_, 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.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**. V. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr., 2005.

FRABBONI, Franco. La integración escuela-territorio. Hacia una ciudad educadora. In: VILLAR, Maria Belén Caballo. **A cidade educadora: Nova perspectiva de organização e intervenção municipal**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

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

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campos**, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

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

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2009.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. Buenos Aires, Argentina: Catálogos, 2011.

GENTILI, Pablo. Paralelepípedos e âncoras: a fome de saber e os saberes da fome. In. FETZNER, Andréa Rosana. MENEZES, Janaína Specht da Silva (Orgs.). **A quem interessa a democratização da escola pública? Reflexões sobre a formação de gestores**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 2, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.

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

GHIRALDELLI JR. Paulo. **História da Educação Brasileira**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HARGREAVES, Andy. El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. **Revista de Educación**. Madri: Centro de Publicaciones Del Ministerio de Educación y Ciencia, n. 298, 1992.

IGLESIAS, María Elinor Dulzaides; GÓMEZ, Ana María Molina. Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. **ACIMED**, Ciudad de La Habana, v. 12, n. 2, p. 1-5, mar./abr. 2004.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. Políticas sociais: focalização ou universalização. **Revista de Economia Política**. Vol. 26, nº 4 (104), p.564-574, outubro/dezembro, 2006.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo : Atlas, 2003.

LARIÚ, Cecília Ishikawa. A política social que queremos: um embate entre universalismo e focalização. **Revista do Serviço Público**. Ano 55, n. 4, Out-Dez, 2004.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LODI, João Bosco. **A entrevista: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1974.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MAINARDES, J. 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.

MAMEDE, Inês. A integração da universidade para a formação em educação integral: muitos desafios, várias possibilidades. In: MOLL, Jaqueline (Org). **Caminhos da Educação integral no Brasil**. Porto Alegre, Penso, 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos: economía y filosofía**. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n. 80, p.15-31, abr. 2009a.

\_\_\_\_\_, Lúcia Velloso. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 2, p. 57-67, 2006.

\_\_\_\_\_, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempos, escola. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009b.

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

MOLL, Jaqueline Moll (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, Jovina Inácia do Nascimento. **A experiência de Educação Integral em Tempo Integral no município de Angra dos Reis/RJ: entre fios e nós da Organização Curricular**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais. Rio de Janeiro: Universidade do estado do Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas**. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.

\_\_\_\_\_, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005.

\_\_\_\_\_, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.02, p.135-156, 2010.

\_\_\_\_\_, Claudia da Mota Darós. Nos tempos de escola: das discussões sobre antecipação e ampliação da escolarização ao direito à educação. **Revista de Educação**. São Paulo, v. 11, n. 12, 2008.

PARO, Vítor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_, Vítor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

\_\_\_\_\_, Vitor Henrique. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_, Vitor. et alii. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cad. Pesq.** São Paulo (65): 11-20, maio, 1988.

RAMOS, Aline de Souza. SIRINO, Marcio Bernardino. Educação integral e(m) tempo integral no Plano Municipal de Educação de Angra dos Reis. **Revista Educação Online**, n. 20, set-dez, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão da Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Globalização: Fatalidade ou Utopia?** Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SOUZA NETO, João Clemente de. Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**. Vitória. V.16- N.32, jul./dez. 2010.

THEODORO, Mário. DELGADO, Guilherme. Política social: universalização ou focalização – subsídios para o debate. **IPEA**. Políticas Sociais – acompanhamento e análise, 2003.

\_\_\_\_\_, Vitor. et alii. Avaliações acadêmicas da escola em tempo integral. In: CADEMARTORI, Ligia (Org). **O desafio da escola básica: qualidade e equidade**. Brasília: IPEA, 1991.

PEREYRA, A. Miguel. La jornada escolar en Europa. **Cuadernos de Pedagogía**. Barcelona: Editorial Fontalba, n. 206, September, 1992.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

POWER, Sally. O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2006.

RUA, M. G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, M. G; CARVALHO, M. I. V. (org.). **O estudo da política: tópicos selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão da Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.45, set./dez, 2010.

\_\_\_\_\_, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.24, p.7-16, Jun, 2008.

SILVA. Ezequiel Theodoro da. **O professor e o combate à alienação imposta**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUSA, Gustavo José A. de. **Educação integral: percursos e ideais sobre a formação humana**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

TELLO, C; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. PACHECO, Suzana Moreira. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline (Org). **Caminhos da Educação integral no Brasil**. Porto Alegre, Penso, 2012.

## REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

---

ANGRA DOS REIS. **Documento base: Plano Municipal de Educação de Angra dos Reis**. Angra dos Reis: Conselho Municipal de Educação; Secretaria Municipal de Educação, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Dossiê da Coordenação dos CEHIs**. Angra dos Reis: Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2014.

\_\_\_\_\_. Lei n. 3.357, de 02 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Angra dos Reis. **Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis**, Angra dos Reis, 03 jul de 2015b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 1.639 de 30 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o plano plurianual do município de Angra dos reis para o período 2006 a 2009. **Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis**, Angra dos Reis, 02 jan de 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 2.258 de 23 de novembro de 2009. Dispõe sobre o plano plurianual do município de angra dos reis para o período de 2010 a 2013. **Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis**, Angra dos Reis, 29 nov de 2009a.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 2.582, de 10 de maio de 2010. Aprova o Plano Municipal de Educação de Angra dos Reis. **Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis**, Angra dos Reis, 19 maio de 2010.

\_\_\_\_\_. **Plano de Criação dos CEHIs**. Angra dos Reis: Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Registro Histórico dos Centros de Educação e Horário Integral da Rede Municipal de Angra dos Reis**. Angra dos Reis: Secretaria Municipal de Educação, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Relatório sobre o programa Mais Educação**. Angra dos Reis: Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2012b.

\_\_\_\_\_. Resolução Municipal SECT nº 003 de 25 de agosto de 2016. Dispõe sobre a alteração da Resolução SECT nº 005 de 16 de julho de 2009, regulamenta o funcionamento das escolas em tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis e dá outras providências. **Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis**, RJ, 02 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução Municipal SECT nº005 de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a criação e o funcionamento dos Centros de Educação e Horário Integral de Angra dos Reis. **Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis**, RJ, 20 ago. 2009b.

ANPED. **Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado**. Rio de Janeiro, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988**. São Paulo: Saraiva, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010a.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional n.53, de 19 de dezembro de 2006. Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF- 20 de dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional n.59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF- Seção 1, 10 de jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF- 21 de jun. 2007 e retificado em 22 de jun. 2007a.

\_\_\_\_\_. Lei 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF- 05 de abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei 8. 069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF- 16 de jul. 1990 e retificado em 27 de jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF- 23 de dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Portaria Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abril. 2007b.

\_\_\_\_\_. 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, 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Fixa as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF- 09 de dez. 2010b.

MOREIRA, Jovina Inácia do Nascimento; OLIVEIRA, Maria José Clara Gomes; LIRA, Sílvia Almeida (Orgs). **Registro Histórico dos Centros de Educação e Horário Integral da Rede Municipal de Angra dos Reis**. Angra dos Reis: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

## REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

---

ANGRA DOS REIS. Lei nº 1200 de 02 de janeiro de 2002. Dispõe sobre o plano plurianual do município de Angra dos Reis para o período de 2002 a 2005. **Jus Brasil**. Disponível em: <http://c-mara-municipal-de-angra-dos-reis.jusbrasil.com.br/legislacao/242090/lei-1200-02>. Acesso em 27.04.2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 3.163 de 13 de novembro de 2013**. Dispõe sobre o plano plurianual do município de Angra dos Reis para o período de 2014 a 2017. Prefeitura Municipal de Angra dos Reis. Disponível em: [http://www.angra.rj.gov.br/secretaria\\_cgm\\_leisorcamentarias.asp?IndexSigla=CGM&vNomeLink=Leis%20Or%E7ament%E1rias#.VyA505wrJBw](http://www.angra.rj.gov.br/secretaria_cgm_leisorcamentarias.asp?IndexSigla=CGM&vNomeLink=Leis%20Or%E7ament%E1rias#.VyA505wrJBw). Acesso em 27.04.2016.

\_\_\_\_\_. **Lei Orgânica do Município de Angra dos Reis**. Angra dos Reis, 04 de abril de 1990. Disponível em: <http://www.angra.rj.gov.br/downloads/SMA/Lei%20Org%C3%A2nica%20do%20Municipio.htm>. Acesso em 26.04.2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 578 de 03 de julho de 1997**. Institui o Conselho Municipal de Educação de Angra dos Reis. Angra dos Reis: Câmara Municipal de Angra dos Reis, 1997. Disponível em: [http://www.angra.rj.gov.br/downloads/SEC/cme/Lei\\_578\\_1997-Institui-Conselho-Municipal-Educacao.pdf](http://www.angra.rj.gov.br/downloads/SEC/cme/Lei_578_1997-Institui-Conselho-Municipal-Educacao.pdf). Acesso em 25.09.2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1.783 de 13 de abril de 2007**. Altera as leis municipais 578/1997, 1.435/2003 e 1.576/2005, que dispõem sobre o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Angra dos Reis: Câmara Municipal de Angra dos Reis, 2007. Disponível em: [http://www.angra.rj.gov.br/downloads/SEC/cme/Lei\\_1.783\\_2007-Altera-Leis-578\\_1.435\\_1.576.pdf](http://www.angra.rj.gov.br/downloads/SEC/cme/Lei_1.783_2007-Altera-Leis-578_1.435_1.576.pdf). Acesso em 25.09.2016.

CAVALIERI, Ana Maria. Conceito de educação integral é um conceito em construção. **Jornal do professor**. Rio de Janeiro, 27 maio 2009b. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=21&idCategoria=8> >. Acesso em: 23 fevereiro 2016.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Políticas educacionais são revogadas ou alteradas pelo Ministério da Educação**. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/noticias/governo-ja-interrompeu-quatro-politicas-educacionais/>. Acesso em 18.09.2016.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **Educação Integral: concepções e práticas na educação fundamental**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/qt13/t137.pdf>>

\_\_\_\_\_, Lígia Martha C. da Costa. **Tempo integral e educação integral no ensino fundamental: uma pesquisa no âmbito do observatório da educação**. Rio de Janeiro. Disponível em:

<<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/46>>

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: resultados e metas.** Dispostos em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1455675>. Acesso em: 05.10.2016.

GARCIA, Gisele. **Entenda a crise econômica.** Portal Agência Brasil. Disponível no link: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2016-05/entenda-crise-economica>. Acesso em 16.10.2016.

IASI, Mauro Luís. **Três crises... falta uma.** Blog da BOITEMPO. Disponível no link: <https://blogdaboitempo.com.br/2015/08/12/tres-crises-falta-uma/>. Acesso em 12.10.2016.

PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE ANGRA DOS REIS. **Angra ganha sua primeira escola integral.** Angra dos Reis, 18 de Nov. de 2009. Disponível em: [http://www.angra.rj.gov.br/imprensa\\_noticias\\_release.asp?vid\\_noticia=32331&IndexSigla=imp#.VcFiz\\_NViko](http://www.angra.rj.gov.br/imprensa_noticias_release.asp?vid_noticia=32331&IndexSigla=imp#.VcFiz_NViko). Acesso em 29.04.2016.

\_\_\_\_\_. **Angra recebe o comitê de educação integral.** Angra dos Reis, 12 de Mai, 2014. Disponível em: [http://www.angra.rj.gov.br/imprensa\\_noticias\\_release.asp?vid\\_noticia=28357&IndexSigla=imp#.Vh7InOxViko](http://www.angra.rj.gov.br/imprensa_noticias_release.asp?vid_noticia=28357&IndexSigla=imp#.Vh7InOxViko)

\_\_\_\_\_. **Programa Mais Educação em escolas de Angra.** Angra dos Reis: 20 de Jun, 2011. Disponível em: [http://www.angra.rj.gov.br/imprensa\\_noticias\\_release.asp?vid\\_noticia=29562&IndexSigla=IMP#.Vh7IY-xViko](http://www.angra.rj.gov.br/imprensa_noticias_release.asp?vid_noticia=29562&IndexSigla=IMP#.Vh7IY-xViko).

RAIMUNDO, Helder F. Como fazer análise documental. In: RAIMUNDO, Helder. **Socializar por aí.** Portugal, out. 2006. Disponível em: <<http://educaeic.blogspot.com.br/2006/10/como-fazer-anlise-documental.html>. Acesso em 01/11/2015>

## Apêndice 01

**ROTEIRO DAS ENTREVISTAS**

---

(Gestores públicos que atuaram na Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT) na implementação das políticas de educação em tempo integral no município de Angra dos Reis, a saber: os CEHIs e o PME).

**Dados Pessoais**

- 1- Nome: \_\_\_\_\_
- 2- Tempo que atua na educação e que atua/atuou na SECT:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3- Cargo que ocupou e período dessa atividade na SECT:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Dados Gerais**

- 4- Qual a sua relação individual e profissional com o município de Angra dos Reis?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Dados Específicos**

- 5- Em que momento o município de Angra dos Reis começou a pensar sobre Educação em Tempo Integral? Como se deu este processo?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 6- No que tange ao Programa Mais Educação, quando e como houve a adesão do referido programa pelo município?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7- Sobre os CEHIs, como se deu o processo de construção deste projeto de Educação em Tempo Integral?

---

---

8- Quais os maiores desafios enfrentados durante a implantação/implementação das políticas em destaque?

CEHIs: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

PME: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9- Para você, quais são os impactos/resultados das políticas de educação em tempo integral no município de Angra dos Reis?

CEHIs: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

PME: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10- Qual a perspectiva de futuro para as políticas de educação em tempo integral no município de Angra dos Reis? Como você avalia a efetividade dessas políticas no município, para os próximos anos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

MARCIO BERNARDINO SIRINO

(Pesquisador e Entrevistador)

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

S619	<p>Sirino, Marcio Bernardino TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ANGRA DOS REIS (RJ): UMA COMPOSIÇÃO ENTRE O UNIVERSAL E O FOCAL? / Marcio Bernardino Sirino. -- Rio de Janeiro, 2017. 196 f.</p> <p>Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.</p> <p>1. Políticas Públicas Educacionais. 2. Política Universal e Local. 3. Educação em Tempo Integral. 4. Educação Integral. I. Coelho, Lígia Martha Coimbra da Costa, orient. II. Título.</p>
------	--