



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JEFERSON FARIAS DA SILVA

**POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DO RIO
DE JANEIRO:**

as experiências do Turno Único e os desafios para gestão escolar

Rio de Janeiro

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JEFERSON FARIAS DA SILVA

**POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DO RIO
DE JANEIRO:**

as experiências do Turno Único e os desafios para gestão escolar

Tese apresentada à Banca Examinadora e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, vinculada à linha de pesquisa “Políticas e Práticas em Educação” como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza Sússekind

Rio de Janeiro

2023

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

S586 Silva, Jeferson Farias da
Políticas de ampliação da jornada escolar no município do Rio de Janeiro: as experiências do Turno Único e os desafios para gestão escolar. / Jeferson Farias da Silva. - Rio de Janeiro, 2023.
247

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Luiza Sússekind.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Escola em Tempo Integral. 2. Educação Integral. 3. Currículo e gestão escolar. I. Sússekind, Prof.^a Dra. Maria Luiza, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

TESE DE DOUTORADO

Jeferson Farias da Silva

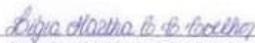
**“Políticas de ampliação da jornada escolar no Município do Rio de Janeiro:
as experiências do Turno Único e os desafios para gestão escolar”**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 23/11/2023.

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA LUIZA SUSSEKIND VERISSIMO
Data: 23/11/2023 14:55:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Sússekind
(orientadora)


Prof.^a Dr.^a Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho

Prof.^a Dr.^a Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho
(avaliadora interna)

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA CLAUDIA DA SILVA RODRIGUES
Data: 23/11/2023 21:08:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia da Silva Rodrigues
(avaliadora interna)

Documento assinado digitalmente
gov.br MARCELO SIQUEIRA MAIA VINAGRE MOCARZEL
Data: 24/11/2023 10:23:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel

Documento assinado digitalmente
gov.br KARINE VICHIETT MORGAN
Data: 24/11/2023 19:33:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Karine Vichiect Morgan
(avaliadora externa)

AGRADECIMENTOS

Deparo-me com um imponente desafio. Como expressar, em apenas duas páginas, minha profunda gratidão a tantas pessoas e circunstâncias que me conduziram à conclusão desta tese? Após ter finalizado meu mestrado em História Comparada pela UFRJ em 2007, vi-me diante da incumbência de, em algum momento de minha trajetória acadêmica, iniciar um doutorado em Educação, mesmo lidando com todas as exigências de trabalho, deslocamentos de trem e ônibus, obrigações financeiras, escassas horas de sono e limitado tempo para pesquisa. Foi nesse contexto que o Edital para o Doutorado na Unirio, para o ano de 2019, surgiu, e aceitei o desafio de elaborar uma tese sobre o tema que tem capturado intensamente a minha atenção: Educação Integral.

Nenhuma trajetória acadêmica se forja solitariamente. Por essas razões e outras, tenho o privilégio de expressar minha profunda gratidão a inúmeras pessoas e, por que não dizer, às vicissitudes enfrentadas durante a condução deste estudo.

Agradeço, primeiramente, pela dádiva da vida que me permitiu concluir esta tese. Durante essa longa jornada, milhares de pessoas no Brasil e no mundo sucumbiram à terrível pandemia desencadeada pelo vírus da Covid-19. Expresso minha gratidão pelo fato de, apesar das diversas negações em relação à ciência, a verdade ter prevalecido. Sou grato por ter tido a oportunidade de ter me vacinado e lamento profundamente pelas perdas daqueles que não compartilharam dessa mesma oportunidade.

Como não iniciar os agradecimentos à minha orientadora, Maria Luiza Sússekind? Indivíduo incansavelmente dedicado à promoção de uma educação pública de excelência, acolheu-me de maneira singular, como jamais havia experimentado em toda a minha trajetória acadêmica. Em determinado momento da pesquisa, cogitei interromper a escrita, pois surgiram alguns problemas e uma grande desmotivação. Cheguei a falar no colegiado que acharia melhor trancar a matrícula. Porém, recordo-me vividamente de uma vídeo chamada em que ela afirmou que eu continuaria e ela iria me orientar e que minha pesquisa prosseguiria. Foi um vigoroso estímulo que revitalizou minhas energias. Como é afetosamente chamada, agradeço para sempre, Luli.

Expresso minha gratidão a todas as pessoas que colaboraram comigo nessa jornada. Agradeço a todos que passaram pela minha vida nos 25 anos de Secretaria

Municipal de Educação na Prefeitura do Rio (SMERJ) e nos 16 anos de Secretaria Estadual de Educação (Seeduc-RJ).

Agradeço às escolas por onde passei, exercendo funções de professor de História, Coordenador Pedagógico, Diretor e demais cargos assumidos ao longo dessa trajetória.

Minha imensa gratidão também se estende aos eminentes componentes da banca examinadora, que participaram ativamente da etapa de qualificação I e II. Agradeço por terem disponibilizado seu precioso tempo e contribuído de forma tão significativa com suas experiências e sugestões valiosas.

Em memória de meus pais, Jurema e Adelmo, que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para que eu alcançasse este ponto.

Agradeço a minha filha Júlia, que, sem saber, me incentivou a buscar me tornar um pai melhor para ela e, conseqüentemente, para mim mesmo. Quando aquela bebezinha nasceu em 2005, despertou em mim um desejo até então desconhecido, a responsabilidade de ser alguém melhor para este mundo. Obrigado, Júlia.

Quero expressar minha sincera gratidão à Erika Augusto pela dedicada revisão realizada neste trabalho. Sua atenção aos detalhes, profissionalismo e perspicácia foram fundamentais para aprimorar a clareza e a qualidade do texto.

Expresso minha gratidão a Deus por me sustentar, tanto fisicamente quanto mentalmente, até este momento.

A gente pode mudar de ordem, pois uma das coisas que eu vivo dizendo que não acredito é que a ordem faça muita diferença.
(Maria Luiza Süssekind).

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Situação da administração pública	14
Imagem 2 - Televisão em cores antiga	15
Imagem 3 - Interligação e conexão entre os artigos de uma tese multipaper	26
Imagem 4 - Tabela com o número de matrículas na Educação Básica por Dependência Administrativa.....	33
Imagem 5 – Ideb observado e metas projetadas	37

LISTA DE FIGURAS

Artigo 3:

Figura 1 - EMAC.....	128
Figura 2 - Relação integral X parcial	130
Figura 3 - Tabela detalhamento	131
Figura 4 - Quantitativo de matrículas da rede municipal do RJ	138
Figura 5 - Matriz Curricular do Ginásio Experimental Tecnológico.....	158

Artigo 4:

Figura 1 - Quadro demonstrativo da relação entre indicadores de processo e indicadores de resultado para cada uma das três dimensões.....	174
Figura 2 - ANEXO ÚNICO: Indicadores da Gestão Pedagógica e Administrativa, cujas métricas serão estipuladas em ato próprio e objeto de compromisso em Termo a ser firmado pelos ocupantes das funções de Diretor IV e Diretor Adjunto de Unidade Escolar	182

LISTA DE QUADROS

Artigo 2:

Quadro 1 – Resoluções SME	107
---------------------------------	-----

LISTA DE TABELAS

Artigo 1:

Tabela 1 - Público-alvo, Total e Percentual de alunos de Escola de Tempo Integral (ETI), por localização - 2014-2021. Quantidade de alunos da Zona Rural e Urbana - Brasil	67
Tabela 2 - Público-alvo, Total e Percentual de alunos de Escola de Tempo Integral (ETI), por Dependência Administrativa (Federal /Estadual/ Municipal — Brasil — 2014-2021	70
Tabela 3 - Público-alvo, Total e Percentual de alunos de Escola de Tempo Integral (ETI), - 2014-2021 do município do Rio de Janeiro - SMERJ.....	71
Tabela 4 - Público-alvo, Total e Percentual de alunos de Escola de Tempo Integral (ETI) por Etapa - 2014-2021 do Município do Rio de Janeiro – SMERJ – Educação Infantil; Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais	72

Artigo 3:

Tabela 1 - Tipos de ginásios	155
------------------------------------	-----

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIM	Boletim de Inspeção Médica
CA	Classe de Alfabetização
CAP	Colégio de aplicação
CGRH	Coordenadoria Geral de Recursos Humanos
CEC	Conselho Escola Comunidade
CECR	Centro de Educação Carneiro Ribeiro
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EDI	Espaço de Desenvolvimento Infantil
EI	Educação Integral
EMAC	Escola Municipal de Aplicação Carioca
EMC	Educação Moral e Cívica
ETI	Escola em Tempo Integral
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GC	Ginásio Carioca
GEC	Ginásio Experimental Carioca
GED	Gerência de Educação
GET	Ginásio Experimental Tecnológico
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCRJ	Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME	Plano Municipal de Educação

PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SGA	Sistema de Gestão Acadêmica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMERJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
TI	Tempo Integral
TU	Turno Único

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	13
1.1 TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO – CAMINHOS QUE ME LEVARAM À FORMULAÇÃO DA TESE	13
1.2 A ESCOLHA DO TEMA.....	24
1.3 ESTRUTURA DA TESE	25
2 INTRODUÇÃO	29
2.1 OBJETIVO PRINCIPAL.....	37
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	38
2.3 METODOLOGIA.....	38
2.4 HIPÓTESES.....	39
3 DESENVOLVIMENTO DOS ARTIGOS	43
3.1 ARTIGO 1: PARA ALÉM DO TEMPO NA ESCOLA: NAVEGANDO PELAS NUANÇAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL	43
3.2 ARTIGO 2: PERSPECTIVAS DO TURNO ÚNICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RJ (SMERJ): DESAFIOS E DIREÇÕES FUTURAS	83
3.3 ARTIGO 3: GINÁSIO EXPERIMENTAL CARIOCA: PARA ONDE CAMINHA ESSE MODELO DE ESCOLA DE TURNO ÚNICO DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO?	122
3.4 ARTIGO 4: GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA EM TEMPOS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS. EXPERIÊNCIAS NAS ESCOLAS DE TURNO ÚNICO DA SMERJ ...	164
4 DIALOGANDO COM OS ARTIGOS	201
REFERÊNCIAS GERAIS	211
ANEXOS	222
ANEXO I - LEI Nº 13.005/2014	222
ANEXO II - LEI Nº 6.362 DE 28 DE MAIO DE 2018	224
ANEXO III - LEGISLAÇÃO NACIONAL REFERENTE A EDUCAÇÃO INTEGRAL / EM TEMPO INTEGRAL.....	226
ANEXO IV - LEGISLAÇÃO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO REFERENTE À EDUCAÇÃO INTEGRAL	228
ANEXO V - RESOLUÇÃO SME N.º 376/2023	229
ANEXO VI - LISTAGEM DAS UNIDADES VOCACIONADAS.....	242
ANEXO VII - ENTREVISTAS	245

1 APRESENTAÇÃO

1.1 TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO – CAMINHOS QUE ME LEVARAM À FORMULAÇÃO DA TESE

Em minha trajetória, a escola pública assume o papel preponderante como a principal instituição de referência em educação. Recordo-me vividamente do início de minha jornada escolar na Classe de Alfabetização, na década de 80, denominada C.A, na Escola Municipal Raymundo Corrêa, localizada em Campo Grande, Rio de Janeiro. As lembranças desse período são repletas de gratas experiências.

Sou aquele aluno que nutriu uma genuína admiração por sua professora na fase inicial da alfabetização. Recordo-me de momentos em que o aroma de borracha nova impregnava o ambiente e de minha predileção por um peculiar tipo de calçado chamado kichute. Entretanto, mesmo imerso nesse encanto estudantil, não conseguia discernir alguns inconvenientes no sistema de educação pública municipal.

É inegável que exigir o exercício da cidadania de uma criança tornava-se uma tarefa árdua quando, na realidade, ela não demonstrava interesse em frequentar a escola. Naquela época, as leis educacionais não contemplavam a vontade política de introduzir o conceito de cidadania na formação da infância. Em vez disso, era instituída uma disciplina denominada Moral e Cívica e OSPB durante o período da ditadura militar.

Entre os anos de 1964 e 1985, houve uma convocação patriótica integral na “Pátria amada Brasil”, divulgada por uma das instituições sociais que, culturalmente, detém poder de discurso sobre os sujeitos; a Escola. Manacorda (1997, p. 27) afirma que, “a partir de 1964, a educação brasileira, da mesma forma que os outros setores da vida nacional, passou a ser vítima do autoritarismo que se instalou no País.” O objetivo do Regime vigente era fazer da Instituição Escolar, sua ferramenta de solidificação e perpetuação ideológica, para promover o ideal de comportamento do cidadão brasileiro, por meio dos discursos contidos nas disciplinas de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC) (Velo; Torrentes, 2016, p. 2).

Quando estudamos a escola pública municipal na década de 80, mais precisamente no ano de 1988, no âmbito da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, deparamo-nos com uma grande greve dos profissionais de educação, que reivindicavam melhorias nas condições de trabalho e reajuste salarial. O governo do

Prefeito Roberto Saturnino Braga¹ (1986-1988) deixou os profissionais da Educação sem pagamentos por longos e dolorosos meses. Essa greve ficou conhecida como a greve da “falência” do município do Rio de Janeiro, cuja duração foi de 162 dias - iniciada em 21 de setembro de 1988 e finalizada em 01 de março de 1989. A imagem abaixo retrata um pouco da situação caótica que se encontrava a administração pública naquele período.

Imagem 1 – Situação da administração pública

EM FOCO: FALÊNCIA DO RIO DE JANEIRO EM 1988



Fonte: Agência O Globo (1988).

Por ainda não saber e nem ter ideia do que era estar inserido na camada social menos favorecida da sociedade, minha infância estava limitada a sentar na frente de uma televisão em preto e branco, com uma folha colorida na tela, dando uma falsa sensação de que estava assistindo uma televisão em cores. Ah, e como é engraçado, vendo com os olhos de hoje, perceber que aquela criança (no caso, eu mesmo) achava que realmente tinha uma televisão em cores.

¹ “Roberto Saturnino Braga (1931-), carioca, formou-se em Engenharia pela Universidade do Brasil (atual UFRJ), em 1954. De família influente no cenário político fluminense, iniciou sua carreira em 1963, como Deputado Federal pelo Estado do Rio de Janeiro, por uma coligação formada pelo PSB, MTR e PST. Com a ditadura civil-militar e a posterior instauração do bipartidarismo, ingressou no MDB, mantendo a sua atuação no legislativo. Foi Senador pelo Rio de Janeiro de 1975 até 1985, ano em que seguiria novos rumos na política. Em 1986 se tornaria o primeiro prefeito eleito da cidade do Rio de Janeiro, conquistando o pleito com quase 40% dos votos válidos pelo PDT. Com a Prefeitura endividada, recebeu uma decisão do Banco Central que proibiu novos empréstimos, sendo obrigado a declarar a falência do município. Após quatro anos, retornou à política como vereador do Rio de Janeiro (1992-1996). Neste ano é convidado por Jorge Roberto Silveira, Prefeito de Niterói, para assumir a Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Permaneceu no cargo até 1998, quando foi eleito novamente para o Senado, posto onde encerrou sua carreira política” (Prefeitura do Rio de Janeiro, 2022, p. 1).

Imagem 2 - Televisão em cores antiga



Fonte: Garcia (2017).

Na minha memória de caminhada escolar ainda lembro dos três meses que fiquei em casa devido à grande greve. Hoje, um pouco mais esclarecido, surge uma indagação: “Como uma pessoa que ficou tanto tempo parada sem estudar devido à crise instaurada no governo municipal junto aos profissionais de educação, que acarretou a grande greve dos professores, pode não ser prejudicada na sua aprendizagem? Nos dias atuais, mais precisamente a partir do ano de 2020, tivemos um exemplo de paralisação das aulas devido à grande pandemia da Covid-19, onde milhões de alunos ficaram um grande intervalo de tempo sem aulas presenciais, tendo apenas uma panaceia conhecida como aulas on-line. A pergunta que fica é: Como não ser prejudicado com esse “gap” educacional? Podemos salientar que, naquele tempo, não havia o grande “boom” tecnológico e éramos limitados ao que a escola oferecia e, também, por algumas bibliotecas públicas. Alguns alunos, quando queriam pesquisar algo, conseguiam ter em suas casas a famosa enciclopédia Barsa². Sem entender realmente o que estava acontecendo naquele período, observei: uma amiga de sala, que nos dois primeiros bimestres estava com conceito 'E', considerado no período o pior conceito na avaliação, obteve aprovação porque a escola não tinha mais tempo hábil de fazer qualquer tipo de recuperação paralela para ela.

² Era uma coleção de livros de capa dura, impressa em vermelho, com diversas páginas e volumes, distribuída em edições e vendida de porta em porta. Tida como uma das únicas fontes de conhecimento para estudantes e pesquisadores

Após o anúncio do encerramento da greve dos professores, experimentei uma sensação de derrota acompanhada de um profundo sentimento de raiva. A partir desse momento, os docentes retomaram suas atividades de ensino de maneira regular. Ao recordar essa circunstância, reflito sobre como, nos dias atuais, manifestei essas emoções, sem a devida compreensão da posição que ocupava na estrutura social e da relevância da educação em minha existência. Conceda-me a indulgência de considerar que, naquela época, eu era apenas uma criança em pleno processo de formação.

Essa trajetória na escola pública não se deu somente no período discente. Ao término do ensino médio, antigo segundo grau, aos 16 anos, estive no impasse entre esperar o alistamento militar, arrumar um emprego ou ingressar na faculdade. Cursar o nível superior seria o mais difícil, pois havia a necessidade latente de trabalhar para ajudar a família. Não poderia me dar ao “luxo”, segundo meus pais, de querer ingressar logo na faculdade, pois minha família era composta de um pai que trabalhava no sacolão, uma mãe do lar e mais dois irmãos. Uma frase utilizada pelo sociólogo Betinho³, que virou um símbolo da campanha dele contra a fome, porém ainda não fazia parte daquele período histórico, mas que se encaixava perfeitamente no período vivenciado por mim, e que pode retratar do porquê da minha “escolha” de não optar pela faculdade e sim por trabalhar, é: “Quem tem fome tem pressa”.

Esse tipo de escolha forçada é um dos grandes problemas dos nossos jovens até os dias de hoje. Ser obrigado a não dar continuidade aos estudos e ter que soltar as mãos da vida acadêmica por não conseguir dar prosseguimento tendo em vista a necessidade de contribuir com as obrigações de uma casa, tais como: pagamentos de contas, alimentação, remédios, inclusive, suas próprias necessidades básicas. E muitos deles normalmente escutam de outras pessoas, bem mais favorecidas financeiramente e socialmente, que se eles quiserem podem mudar de vida pelo mérito. Essas situações de falta de igualdade me fazem cada vez mais acreditar que a meritocracia defendida por muitos é algo que não cabe numa sociedade tão desigual.

³ “O sociólogo Herbert de Souza, o Betinho, fundou o Ibase em 1980 e, na década de 1990, tornou-se símbolo de cidadania no Brasil ao liderar a Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida, conhecida popularmente como a campanha contra a fome. Betinho mobilizou a sociedade brasileira para enfrentar a pobreza e as desigualdades. Hemofílico, morreu de Aids em 9 de agosto de 1997, deixando um exemplo de solidariedade e de luta pela transformação social” (Ibase, 2015, p. 1).

Analisando atentamente um testemunho proferido pelo rapper Emicida durante sua participação no programa "Papo de Segunda", veiculado no Canal GNT em data recente, emergem considerações de relevância significativa. Nesse contexto, o renomado artista externa pensamentos que merecem profundo escrutínio e reflexão, ressaltando a importância intrínseca de sua mensagem na paisagem cultural contemporânea:

Imagina que você está no penhasco, contemplando uma imagem maravilhosa e vem alguém e empurra você desse penhasco. Tá ligado? Aí você se lasca todo, quebra um braço, se enrosca, agarra num cipó, consegue escapar dali e depois de tempos, tempos e tempos, com a perna quebrada, todo escalavrado, se perdeu, bateu a cabeça, perdeu a memória, uma pá de desgraça te abateu. Cê consegue colocar a mão no penhasco de novo e a pessoa que te empurrou fala assim: Tá vendo? Fiz isso aí para mostrar seu potencial. (Canal GNT – “Papo de Segunda”. Publicado no antigo Twitter em 7 jun. 2021, acesso em set. 2023).

A reflexão de Emicida, sob essa luz, aponta para as falhas intrínsecas da meritocracia como um sistema de avaliação e distribuição de oportunidades. Ele destaca a necessidade de uma abordagem mais compassiva e equitativa para lidar com as disparidades sociais e reconhece a complexidade das jornadas individuais, que não podem ser reduzidas a uma visão simplista baseada apenas no mérito pessoal. A crítica de Emicida à ideia de "mostrar potencial" através da adversidade extrema convida a uma reflexão profunda sobre como avaliamos e valorizamos o mérito em nossa sociedade.

Ainda lembro da frase do meu falecido pai quando disse: *“Agora que terminou o segundo grau, vai procurar um emprego, pois não vou ficar sustentando vagabundo não! Eu comecei a trabalhar com 12 anos e fiz até a 4ª série (hoje seria o 5º Ano). Seu avô não deu mole para mim, não”*. Naquele momento, percebi que para minha família era mais importante ter comida na mesa do que investir na educação.

Por meio de aprovação em um processo seletivo, fui trabalhar como menor aprendiz na Companhia de Eletricidade do Rio (Light). Na época, eu ganhava tíquetes-refeição que davam para fazer as compras do mês. Toda vez que eu chegava em casa com os tíquetes que havia buscado na empresa, podia ver o brilho nos olhos da minha mãe. Nesse processo seletivo, recebi um dos maiores atos de violência contra alguém que, tecnicamente, era considerado deficiente, pois no dia da prova, uma avaliadora olhou nos meus olhos e percebeu que eu não enxergava de um dos olhos e me disse a seguinte frase: *“Você não enxerga do seu olho direito? Você sabia que uma empresa quer pessoas em perfeitas condições para poder trabalhar?”* Mudo

estava e mudo fiquei. Tempos difíceis, mas consegui ser aprovado e lembro que no dia em que fui fazer o exame de vista, os avaliadores estavam conversando. Eu, por ser tímido, andava de cabeça baixa e quando ela avaliou o primeiro olho, vi tudo e no segundo, desviei a cabeça lentamente para a direita e enxerguei com o meu olho esquerdo, o que deveria ser visto pelo direito. Posso dizer que burlei as regras por não saber lutar, naquele momento, por meus direitos. Aos 18 anos, meu contrato como menor aprendiz terminou devido a obrigatoriedade do serviço militar, outro momento em que, por não enxergar de um dos meus olhos, vi novamente a problemática de se ter algum tipo de deficiência. Fui dispensado e nem considerado reservista, pois tecnicamente estava inapto ao serviço militar. Não que eu quisesse servir, mas via uma possibilidade de ganhar dinheiro para ajudar a família. Após a dispensa do serviço militar, meses depois, consegui um emprego num mercadinho, onde eu fazia de tudo, desde limpar o chão a controlar o estoque e atender aos clientes. Só havia eu na loja para o cumprimento de todas as tarefas.

Dois anos se passaram e comecei a estudar, por conta própria, para qualquer concurso que aparecesse. Precisava trabalhar. Em 1997, fui aprovado no primeiro concurso público para trabalhar justamente onde? Em escola. Era o cargo de Agente de Administração da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Fui alocado em uma Unidade Escolar de Campo Grande-RJ. Foram 10 anos desempenhando funções administrativas. Na minha trajetória como estudante, sempre me veio à mente uma frase dita pela minha falecida mãe e que acabou tornando-se realidade em minha trajetória acadêmica. Ela ressaltava o seguinte: *“Quem se mistura com porcos farelo come, e quem se junta com os bons, serás um deles”*. Pude perceber isso enquanto estive nesse cargo público. Fui incentivado por muitos professores a ingressar na universidade. Resolvi estudar História no ensino superior e projetar minha carreira no magistério. Lembro-me deles ressaltando o meu potencial e diziam que estava perdendo tempo por não ingressar numa universidade. Com tantos incentivos, ingressei na faculdade em 2001 e como foi difícil chegar até a formatura em 2004! Muitos altos e baixos por falta de dinheiro. Quase desisti! Como é difícil a vida do pobre.

Em 2004, comecei a lecionar em cursos pré-vestibulares comunitários. Um deles foi em convênio com a UFRRJ. E, em 2005, ingressei no Mestrado em História Comparada no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS-UFRJ, finalizado em 2007. No mesmo ano do término do mestrado, fui, também, aprovado para Professor

de História da SEEDUC-RJ, sendo lotado no município de Mangaratiba. Em 2011, por meio de um novo concurso, ingressei como professor de História na Prefeitura do Rio de Janeiro. Pedi exoneração do cargo de Agente de Administração e fui alocado em uma Unidade Escolar de anos finais em Santa Cruz-RJ. Assim que cheguei à escola fiquei sabendo que a mesma era apelidada pelos professores e funcionários de “sucursal do inferno”. Perguntei o porquê desse apelido. A resposta foi: “você entenderá com o tempo”. No entorno da Unidade Escolar imperava o medo, devido ao tráfico de drogas e também por diversas incursões policiais no horário escolar. Era comum ver o “caveirão” da polícia militar por meio do BOPE (Batalhão de Operações Especiais) adentrando a comunidade e muitos tiros sendo trocados entre policiais e os supostos traficantes. Existia, em diversas comunidades cariocas, o Projeto das UPPs⁴ (Unidades de Polícia Pacificadora). Porém, lá não existia e o que tínhamos era um tipo de projeto, batizado por um conhecido político carioca, de “passa e fica a dor”, cuja ideia era fazer um trocadilho com o projeto de Polícia Pacificadora.

A indisciplina, a evasão escolar, grande índice de reprovação, a falta de uma gestão democrática, a violência, entre outros fatores, faziam com que a escola configurasse entre as piores, na visão da Prefeitura, no Índice de Desenvolvimento da Educação – Ideb⁵. Como reverter esse panorama? Como seria possível mudar tal cenário com os mesmos atores envolvidos?

Em setembro de 2013 surgiu uma oportunidade de transferência de professores que quisessem participar de um modelo de escola de Turno Único (TU) da Prefeitura do Rio de Janeiro. Ressalto que esse termo Turno Único era algo novo para nós professores. Era para trabalhar no Ginásio Experimental Carioca – GEC (criado pelo Decreto nº 32.672, de 18 de agosto de 2010 e consolidado pelo Decreto

⁴ UPP é a sigla para Unidade de Polícia Pacificadora e faz parte de uma política implementada pelo Governo do Rio de Janeiro, a partir do ano de 2008, com o objetivo de combater e desarticular o crime organizado do tráfico de drogas nas comunidades e favelas do referido estado.

⁵ “Segundo o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Ideb agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema” (Inep, 2022, p. 1).

nº 33649, de 11 de abril de 2011). Fui selecionado, então, para atuar no GEC, conforme edital SME nº 16, de 17 de dezembro de 2013. Naquele momento, apresentaram-me uma nova proposta de ensinar, segundo a SME, junto ao corpo discente. E, ao mesmo tempo, deram-me, também, uma função nova, chamada de professor polivalente. O que seria isso? Na prática, eu, licenciado em História, estaria habilitado a ministrar aulas de Português e Geografia para turmas de 7º ano. Resumindo, seriam os professores polivalentes, aqueles que ministram disciplinas que fogem a sua formação acadêmica.

Os alunos, nesse modelo de escola, não tinham tempo vago e, segundo levantamento recente, continuam não tendo ao longo da semana. Conjecturando que, se um professor, por acaso, viesse ter a necessidade de faltar por problemas de saúde ou se ausentar devido a algum treinamento por parte da SME, existia uma espécie de professor substituto.

E como funcionava esse tipo de professor substituto? A carga horária do professor de 40 horas nas escolas de Turno Único convencional, ou seja, que não fosse denominada de GEC, era de 32 tempos semanais. Já no GEC, essa carga poderia variar, pois os tempos que faltassem para completar os 32 eram utilizados em eventuais coberturas dos tempos vagos que surgissem ou utilizados para que o professor pudesse frequentar os cursos ministrados pela SME.

Quando a Coordenação Pedagógica chegava à sala dos professores e solicitava alguém que estivesse em “stand-by” para substituir a falta do outro professor era um tal de querer se tornar invisível ou que a coordenação o esquecesse ali. No Ginásio, o aluno, como dito anteriormente, não ficava ocioso em momento algum. Aqui cabe-nos uma crítica: Ficar ocioso é algo tão ruim assim?

O professor que estivesse em “stand-by”, entraria na turma em tempo vago. No tempo em que estive no GEC me lembro, claramente, que essa ideia do professor polivalente não era bem-vista entre os professores, pois, segundo eles, se viam obrigados a atuar nas disciplinas que não eram suas formações e não correspondiam a que eles ingressaram no serviço público. Pude sentir isso na pele. Exemplo: O professor licenciado em Língua Portuguesa poderia lecionar Geografia e História, assim como os professores de História poderiam lecionar Geografia e Língua Portuguesa e o de Geografia poderia lecionar História e Língua Portuguesa.

à expressão da criatividade, além de questões como o declínio de ideologias tradicionais e das instâncias culturais. Há um descontentamento com as perspectivas que negligenciam a criatividade, visto que “estamos habituados a desempenhar funções repetitivas como se fôssemos máquinas e é necessário um grande esforço para aprender uma atividade criativa, digna de um ser humano” (De Masi, 2000, p. 21). De Masi (2000, p. 11) explica que, “em síntese, o ócio pode ser muito bom, mas somente se nos colocamos de acordo com o sentido da palavra. Para os gregos, por exemplo, tinha uma conotação estritamente física: trabalho era tudo aquilo que fazia suar, com exceção do esporte”. O cidadão que exercia atividades não físicas voltadas à política, ao estudo, à poesia e à filosofia, por exemplo, eram ociosas e dignas de expressões superiores - as capacidades intelectuais (Habowski; Conte, 2020, p. 6).

Porém, a escola municipal que ingressei como professor de História, em Santa Cruz-RJ, no ano de 2014, ficou sem direção e, como foi falado anteriormente, era dentro de uma das centenas de comunidades existentes no Rio de Janeiro, onde imperava o tráfico de drogas e a carência de serviço público de qualidade. A Coordenadoria Regional de Educação (10ª CRE) da região sabia que era complicado nomear um diretor para a supracitada escola. Muitos professores da Unidade Escolar começaram a ligar ou mandar mensagens para que eu voltasse e assumisse a direção, pois estavam preocupados com a possibilidade de que a escola ficasse à deriva e sofresse uma intervenção da Coordenadoria.

Naquele momento, parei para pensar se valeria a pena voltar para uma comunidade conflagrada e o que eu poderia agregar retornando para a escola, agora como diretor. Conversei com a diretora do GEC em que estava e a mesma me deu total apoio para aceitar o cargo de direção e me encorajou. Então, disse que aceitaria o desafio de formar uma equipe gestora na outra Unidade Escolar.

Para minha surpresa, a escola de Santa Cruz, em 2014, havia se tornado uma espécie de GEC. Por que digo uma espécie? Porque possuía as mesmas características de um GEC, tais como: matriz curricular, professores polivalentes, alunos sem tempo vago e todos os professores deveriam aderir à carga horária de 40h semanais. Porém, não estava inserida no grupo de GECs. Estava apenas entre as escolas que pertencia ao Programa Escolas do Amanhã⁶.

⁶ No Rio de Janeiro, o programa da rede municipal de ensino “Escolas do Amanhã” estava presente em 155 escolas dirigidas ao ensino fundamental, localizadas em comunidades ou próximas a elas, e difundia o ensino em jornada escolar de tempo integral/ampliada sob o mote de oferecer uma formação mais diversificada, a correção de deficiências de aprendizagem e a superação de bloqueios cognitivos, causados pelo meio social conflagrado por disputas territoriais entre grupos criminosos armados e as forças de segurança do Estado. O programa buscava também a elevação dos índices de qualidade na educação (particularmente, pelo desempenho no exame da Prova Brasil, que gera o coeficiente do Ideb).

Como mostrar aos professores, alunos, responsáveis e a todos os funcionários essa nova proposta de trabalho? Mesmo não inserida dentro do grupo de GECs, mas tendo a mesma dinâmica de funcionamento, o que fazer agora? De que forma fazer com que os professores, que já atuavam na escola, aceitem a partir daquele momento optarem por ampliar sua carga horária? E de uma forma “democrática” dizer aos mesmos que os que não optassem pela ampliação teriam o nada a opor para procurarem outra unidade escolar? Como fazê-los aceitar a cartilha proposta pela SME? Aos que não aceitaram ou não podiam ficar com a carga horária ampliada, por diversos motivos, tiveram o seu nada a opor concedido.

No Ginásio Carioca era obrigatória a permanência do professor de segunda à sexta-feira, das 8h às 14h30 com os alunos e das 14h30 às 15h30 em planejamento pedagógico. Quando a proposta sobre como funcionava o Ginásio Carioca foi explicada, alguns professores optaram por mudar de escola, outros preferiram ficar, pois muitos deles dependiam financeiramente das “dobras”, conhecido entre os professores do município como “dupla regência”. Aos professores lotados ou requisitados para o Ginásio era proporcionado dupla e tripla regência. Ou seja, os professores ganhavam um salário e meio a mais para permanecer no Ginásio. Então, podemos dizer que muitos professores afirmaram, naquele instante, que optaram pela permanência mais pela questão financeira do que pela nova proposta pedagógica de ampliação de jornada escolar.

Os professores lotados nos Ginásios ainda tinham esperança de migrarem para 40h. O que seria essa migração? A migração nada mais era do que ter sua carga horária ampliada de forma definitiva. Segundo a Lei nº 5.623, de 1 de outubro de 2013, de acordo com a necessidade e interesse da administração pública, poderia haver a ampliação da carga horária, por definitivo, de muitos professores.

No início de 2013, muitos professores tinham o anseio de ter sua carga horária modificada para 40h e, desta forma, não precisariam mais ter seus proventos aumentados por meio de horas extras, pois a migração já supriria essa necessidade e viraria direito adquirido ao longo do tempo prestado ao serviço público, algo que a dupla regência e/ou tripla não contemplavam. Vale ressaltar que muitos esperam até os dias de hoje (ano de 2023) pela tão sonhada migração, que teve alterações de acordo com a nova Lei Nº 6.799, de 05 de novembro de 2020⁷.

⁷ § 3º Os professores de que tratam os incisos I, II e III, que tiverem sua jornada de trabalho ampliada para quarenta horas semanais, na forma do caput, deverão cumprir a nova carga horária pelo prazo

Dentro dessa proposta da migração, todos que estavam lotados na escola em Santa Cruz-RJ iriam participar desse processo, porém, a grande greve de 2013 fez com que os professores grevistas ficassem de fora. Segundo alguns deles, foi uma espécie de punição por parte da Secretaria Municipal de Educação-RJ da época, que naquele ano era representada pela Secretária, Sra. Claudia Costin (2009-2014). Somente os professores que saíram da greve ou que não participaram tiveram a oportunidade de migrar, conforme o Edital E/SUBG/CRH nº 052, de 11 de setembro de 2013, publicado no Diário Oficial do Município, nº 75, de 12 de setembro de 2013.

Em 2014, já como Diretor da Unidade Escolar, pude participar do curso de capacitação da equipe gestora dos Ginásios, que era ministrado a cada 15 dias no Nível Central da SME. Nesse curso, os diretores eram orientados no que tange à implantação das disciplinas Projeto de Vida⁸, Eletiva do Aluno⁹ e Estudo Dirigido¹⁰ e cada diretor trazia ideias que, em tese, deram certo em suas Unidades Escolares e muitos voltavam às suas unidades escolares cheio de “novas” experiências para serem colocadas em práticas no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, temos que sempre ter em mente de que cada unidade escolar tem sua especificidade, sendo essas experiências trocadas apenas como exemplos. O que por vezes funcionava numa escola, na outra não chegava nem perto de dar certo.

Respeitar as especificidades de cada unidade escolar significa entender que cada escola é única e tem sua própria cultura, tradições, valores e desafios específicos. Cada escola tem sua própria equipe de professores, alunos, pais e funcionários, bem como sua própria infraestrutura e recursos disponíveis. É importante reconhecer que não há uma solução única para todos os problemas e

correspondente a um total de 3.652 dias de efetivo exercício exclusivamente em funções do magistério, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, para que possam fazer jus à percepção da Gratificação para fins de Ampliação da Jornada de Trabalho de que cuida o art. 31-A.

⁸ O Projeto de Vida tem por objetivo introduzir um projeto de trabalho que contribua para a formação dos seus alunos nas dimensões de Competência, Autonomia, Solidariedade e Criticidade. A partir dessas dimensões, o Projeto de Vida trabalha com os alunos o desenvolvimento de suas habilidades pessoais, relacionais e de planejamento. O autoconhecimento e a compensação dos pontos fracos e potencialização dos pontos fortes, o autocuidado, o cuidado com o meio ambiente, o respeito pelas diferenças e a importância da escola na formação do indivíduo são alguns dos temas que o Projeto de Vida considera fundamentais numa boa formação para a vida.

⁹ A Eletiva é um dos componentes da parte diversificada e deve promover o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos, temas ou áreas do núcleo comum. A parte diversificada é decisiva na construção da identidade de cada escola, pois simboliza um eixo metodológico que busca ampliar as experiências escolares, oferecendo um espaço privilegiado para experimentação e interdisciplinaridade.

¹⁰ O Estudo Dirigido estimula a autonomia do aluno, onde o termo “protagonismo” é a palavra-chave para a conceituação de um movimento que preconiza um novo papel para o estudante, possibilitando que ele se torne o principal ator na construção da sua aprendizagem.

desafios educacionais. Em vez disso, é necessário trabalhar em colaboração com a comunidade escolar para entender as necessidades específicas e identificar estratégias eficazes para lidar com essas necessidades.

1.2 A ESCOLHA DO TEMA

Essa trajetória na educação, como dito anteriormente e a participação em diversos processos na área da educação pública, sejam eles como aluno, servidor administrativo, Professor, Coordenador Pedagógico, Diretor de escola e Gerente de RH, me despertaram o interesse em pesquisar o Ginásio Carioca, mais propriamente as escolas inseridas nesse modelo de Turno Único e suas peculiaridades dentro de um sistema municipal de ensino. A análise de dados extraídos do Sistema de Gestão Acadêmica (SGA), das escolas inseridas nesse modelo educacional será de grande valia para entendermos qual é, e se existe relação entre infraestrutura, localização, os índices de reprovação, evasão e desempenho escolar.

Partindo do princípio de que a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro é a maior rede pública municipal da América Latina, faz-se necessário investigar se havia e se há tratamento diferenciado às equipes gestoras dos GECs e das escolas de Turno Único. O que de novo pode existir dentro de uma mesma estrutura que possa acarretar essa diferença nos resultados das avaliações externas? Das 10 escolas que, inicialmente, tornaram-se Ginásio Carioca, apenas alguns casos isolados não atingiram as metas projetadas para o Ideb.

Quais são os desafios e as experiências a serem enfrentados por esses dois tipos de escolas de Turno Único? A permanência do professor na Unidade Escolar, em tempo integral, com a ampliação da jornada diária escolar, trouxe benefícios para um tipo de gestão enquanto a outra não tinha esse mesmo “privilégio”? O que todas essas e outras questões, que possam surgir com o desenrolar de nossa tese, têm a ver com o desempenho das unidades escolares conhecidas popularmente no meio da Secretaria Municipal de Educação como Ginásio Carioca e as de Turno Único? Tudo isso é o “pontapé” inicial para a pesquisa, que será delineada neste Doutorado.

1.3 ESTRUTURA DA TESE

Nossa tese estará no formato *multipaper* e na direção do que propõe Frank, A. G. Yukihiro, E.¹¹ Entendemos que a escolha de uma dissertação no formato *multipaper* demanda cautela para garantir que os temas abordados nos artigos não desenvolvam de maneira simplificada ou redundante um objetivo e assunto central abrangente para toda a dissertação. Entendemos que cada artigo deve propor objetivos isolados, contudo, é imperativo que estes não se desvinculem completamente entre si. Nesse sentido, é crucial que os resultados de cada artigo estejam intimamente interligados aos dos artigos subsequentes, estabelecendo assim uma sequência lógica e progressiva na disposição dos artigos.

Frank e Yukihiro (2013) ressaltam a necessidade de explicitar as etapas da pesquisa no objetivo do estudo, assim como o escopo teórico, a fim de viabilizar a projeção da sequência de artigos que comporão a obra final. Segundo esses autores, esse processo confere maior rigidez à pesquisa a ser apresentada em uma tese ou dissertação *multipaper*. Ao contrário do formato tradicional, no qual o estudante pode retornar ao objetivo principal do projeto de tese e ajustá-lo com relativa facilidade, no modelo *multipaper* essa flexibilidade é limitada, dada a orientação constante para a publicação de resultados parciais do estudo.

A principal característica da tese em formato de artigos é que cada artigo tem suas próprias características de individualidade. Isto significa que cada artigo terá seu próprio objetivo, revisão da literatura, método de pesquisa, resultados, discussões e conclusões, de maneira que ele possa ser submetido e aprovado em um periódico acadêmico independentemente dos demais artigos, ou baseado nos resultados parciais obtidos no artigo anterior. Assim sendo, já é possível notar algumas vantagens deste formato, pois permite ao aluno e seu orientador terem, no final da tese, uns 4 ou 5 artigos prontos para publicar ou já em processo de submissão (Frank; Yukihiro, 2013, p. 1).

Segundo o artigo, *Tese por compêndio de doutorado em ciências sociais e educação: Vantagens, riscos e propostas*, podemos analisar alguns aspectos importantes sobre esse tipo de produção acadêmica:

Quanto às vantagens e riscos dessa modalidade na perspectiva dos alunos, os entrevistados coincidem, no cerne, com o que a literatura indica. Por um lado, quanto às vantagens dessa modalidade, sustentam que o principal é ajudar o aluno a se inserir no mundo acadêmico, pois seu currículo é

¹¹ FRANK, Alejandro G.; YUKIHARA, Eduardo. Formatos alternativos de teses e dissertações. *Ciência Prática*, 15 abr. 2013. Disponível em: <https://cienciapratica.wordpress.com/2013/04/15/formatos-alternativos-de-teses-e-dissertacoes/>. Acesso em: 10 out. 2023.

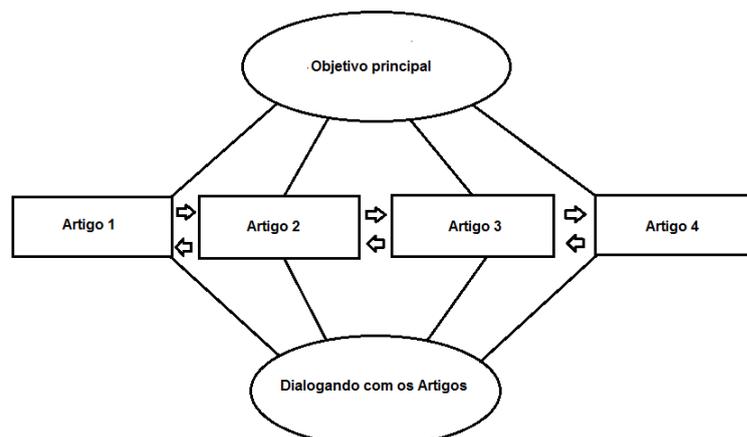
fortalecido e porque permite conhecer os padrões e a dinâmica de redação de artigos para indexados. Em outras palavras, o TCP se posiciona como uma modalidade de tese que melhor prepararia os alunos para o campo de trabalho acadêmico e que favorece sua inserção nele com um currículo mais competitivo (Stein; Ambrosio; Aguilar, 2021, p. 555).

As teses *multipaper* podem assumir diferentes formas de organização, com maior aprofundamento nos estudos ou no objetivo, variando o número de artigos e, aqui, decidimos pela validade de uma conclusão que traga uma comparação entre os resultados analisados e apresentados nos artigos.

A abordagem de tese *multipaper*, embora demande uma maior dedicação na elaboração de cada artigo individual, simultaneamente implica em desafios suplementares no que tange à organização e coesão da tese como um corpo unificado. Assim, torna-se primordial manter uma vigilância constante e possuir uma compreensão clara de como cada artigo se articula com a pesquisa global, assegurando a apresentação de uma tese que seja intrinsecamente coesa e consistente em sua essência.

Neste contexto, a correlação entre os artigos é essencial para forjar uma narrativa acadêmica sólida e interconectada. A integração harmônica dos elementos individuais precisa ser minuciosamente delineada, proporcionando uma sequência lógica e argumentativa, que ateste a unidade conceitual e metodológica da pesquisa empreendida. A articulação eficaz entre os diversos artigos não apenas fortalece a robustez do conjunto, mas também contribui para uma compreensão aprofundada e sinérgica das questões abordadas, amplificando a relevância e impacto da pesquisa na área de estudo. A seguir, elaboramos uma figura para demonstrar essa interligação e conexão entre os artigos de uma tese *multipaper*.

Imagem 3 - Interligação e conexão entre os artigos de uma tese *multipaper*



A nossa tese buscará em quatro artigos traçar um estudo que nos leve a entender a ideia de educação integral e escola em tempo integral. Isso se dará no primeiro artigo. O nosso segundo artigo ficará com a responsabilidade de compreender a implantação do Turno Único Carioca, da Secretaria Municipal de Educação do Rio – SMERJ e como é abordada a questão da educação integral nesse contexto de escola de tempo integral. O terceiro artigo abordará para onde caminham os Ginásios, mostrando todas as suas nomenclaturas ao longo dos anos, desde sua implementação e o que seria o novo modelo de escola de Turno Único conhecido como Ginásio Experimental Tecnológico, considerado pela SMERJ o modelo de escola do futuro. No quarto artigo iremos entender o papel da gestão escolar democrática nas escolas de Turno Único. Esta empreitada não se configura como uma tarefa de simplicidade, dado que a educação integral é um domínio intensivamente investigado, abrangendo diversas nuances. Entre essas nuances, destaca-se a necessidade de compreender as distintas facetas da educação integral. Por meio da análise de diversas fontes acadêmicas, buscaremos aprofundar nossa compreensão dessas duas concepções e explorar como elas se relacionam ou se complementam.

Partindo desses pressupostos, no primeiro artigo abordaremos, por meio de uma análise sócio-histórica, como se deu a ideia de educação integral e tempo integral pelo mundo. Como acontecimentos como a Revolução Industrial e a Revolução Francesa contribuíram para trazer à tona a questão da educação integral naquele momento de grandes transformações no mundo. Alguns pensadores serão analisados para uma maior compreensão dessa ideia de educação. No Brasil, no início do século XX, buscaremos entender a concepção de educação integral na visão de Anísio Teixeira onde o mesmo salientava que a educação escolar deveria proporcionar aos alunos um maior acesso à cultura, à socialização primária, a preparação para o trabalho e para a cidadania. Uma de suas principais realizações no que tange a ideia de educação integral foi a criação da Escola-Parque.

O projeto desta escola atentava-se para o aprendizado das disciplinas convencionais e previa espaços adequados para integração e socialização dos alunos, preparando-os para o trabalho e para o exercício da cidadania. Preocupava-se, também, com os aspectos de saúde, cuidando da alimentação, higiene, prática esportiva e artística. Para Almeida (2001, p.128) a Escola Parque foi pensada “[...] com uma dinâmica e uma estrutura que lembravam uma universidade mirim, a ser desdobrada em outros locais da cidade de Salvador e do interior da Bahia, para acompanhar o processo de urbanização e a incipiente industrialização que se instalava (Carbello; Ribeiro, 2014, p. 366).

Assim sendo, no primeiro artigo, exploraremos a concepção da educação integral e seu impacto nas escolas, destacando a importância da preparação dos alunos não apenas para as disciplinas tradicionais, mas também para a integração social, o exercício da cidadania e a promoção da saúde. Nesse contexto, a Escola Parque serviu como um exemplo notável desse ideal, lembrando uma "universidade mirim" e sendo planejada para se expandir para outras regiões.

Já no segundo artigo, vamos adentrar em uma análise mais específica das escolas de Turno Único da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, considerando como essas escolas abordam a educação integral em sua implementação e quais são as particularidades desse modelo educacional. Enquanto o primeiro artigo nos forneceu uma visão um pouco mais ampla sobre a educação integral, o segundo artigo nos levará a uma investigação mais focalizada nas experiências das escolas de Turno Único na prática, especialmente no contexto da Prefeitura do Rio de Janeiro.

O terceiro artigo terá como análise o modelo do Ginásio Experimental da Prefeitura do Rio. Esse será amparado nas análises obtidas pelos estudos realizados nos temas do primeiro e segundo artigos, para que possamos elaborar um artigo tecendo uma análise para onde caminham os Ginásios de acordo com o novo modelo proposto pela SMERJ, conhecido como Ginásio Experimental Tecnológico (GET).

No quarto artigo, daremos continuidade à pesquisa previamente apresentada e aprovada na 40ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - "Educação como prática de liberdade": cartas da Amazônia para o mundo! Grupo de Trabalho (GT) 5. Naquela ocasião, nosso estudo abordou as Escolas Municipais de Aplicação Carioca (EMACs) sob a temática "Escolas de Aplicação Carioca (EMACs): um caminho em direção à gestão democrática?". Nesse artigo, nosso foco reside na análise das estratégias adotadas pelos gestores escolares das instituições de Turno Único da Prefeitura do Rio de Janeiro para promover uma administração democrática, especialmente diante das "pressões" decorrentes das avaliações externas.

2 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa almeja aprofundar as concepções relacionadas à instituição de ensino em tempo integral e à educação integral, além de examinar o papel exercido pela gestão democrática dentro desse contexto de política pública. É de suma importância elucidar a trajetória histórica dessas concepções, visando compreender se a implementação da escola em tempo integral é verdadeiramente imperativa para a consecução da educação integral. Para tal, empreender-se-á uma análise sócio-histórica dos primórdios da noção de educação integral, tanto na Europa durante os períodos da Revolução Industrial e da Revolução Francesa, quanto no Brasil nos primeiros anos do século XX. Será conferido enfoque às concepções de Anísio Teixeira acerca da educação integral. A pesquisa ambiciona oferecer contribuições relevantes para a compreensão do papel desempenhado pela gestão democrática nesse específico domínio educacional, bem como suscitar uma reflexão aprofundada sobre a inter-relação entre a escola em tempo integral e a educação integral.

O escopo desta análise consiste em aprofundar a compreensão da política pública de implementação de escolas em regime de tempo integral pela Prefeitura do Rio de Janeiro, direcionando o enfoque para a concepção do Ginásio Carioca e das Escolas de Turno Único. Para alcançar tal intento, torna-se imperativo contextualizar a emergência desses paradigmas educacionais e discernir as motivações subjacentes a essa iniciativa. Adicionalmente, assume relevância a análise das leis e resoluções que fundamentam essa política, bem como a identificação de possíveis discrepâncias entre as concepções de tempo integral e turno único perante a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ).

Para alcançar esse propósito, o presente estudo empreenderá uma análise exaustiva das leis, resoluções e documentos oficiais provenientes da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ) relacionados às escolas de tempo integral. Ademais, serão conduzidas entrevistas com os dirigentes escolares e profissionais do campo educacional que atuam nos 11 primeiros ginásios cariocas implantados pela Prefeitura do Rio de Janeiro. O intuito é aprofundar nossa compreensão acerca da efetiva implementação administrativa dessas instituições de ensino em tempo integral, bem como identificar os desafios que surgem nesse percurso.

Acreditamos que os resultados da pesquisa poderão contribuir para uma melhor compreensão da política pública de escolas de tempo integral adotada pela Prefeitura do Rio de Janeiro e sua relação com a gestão escolar. Além disso, espera-se que os resultados possam trazer reflexão sobre a importância da educação integral e o papel da gestão democrática nesse tipo de política educacional.

A análise da proposta de implantação de uma escola de Turno Único pela Prefeitura do Rio de Janeiro nos conduz inicialmente à experiência do Ginásio Carioca (GC). Este foi estabelecido mediante o Decreto n.º 32672, em 18 de agosto de 2010, juntamente com a criação do Ginásio Experimental Carioca (GEC). Ao longo de alguns anos de experimentação, em 2014, o programa dos GECs passou por uma alteração significativa.

Conforme estipulado pelo Decreto n.º 38954, em 17 de julho de 2014, os Ginásios Experimentais Cariocas deixaram de possuir um modelo próprio de funcionamento. Isso resultou na transição das unidades escolares previamente atendidas pelos Programas Ginásio Experimental Carioca e Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico para um funcionamento alinhado com as demais escolas da Rede Pública Municipal de Ensino.

Entretanto, é relevante notar que algumas unidades escolares, que se destacavam pela ênfase em áreas específicas, foram designadas a seguir regulamentos distintos, conforme disposto nos Artigos 1º e 2º do mencionado Decreto. Essa diferenciação normativa visava adequar o funcionamento dessas escolas às particularidades de suas abordagens pedagógicas e áreas de enfoque.

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

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

Já no ano de 2016, os GECs perderam o seu caráter experimental, passando a ser denominado apenas Ginásio Carioca (GC), conforme a Resolução SME n.º 1427, de 24 de outubro de 2016 (em anexo). Onde em seu artigo 11 retira a palavra experimental da nomenclatura: “Art.11 Ginásio Carioca é a denominação utilizada para o atendimento aos três últimos anos (7º ao 9º ano) do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino”. O Decreto de 2014, falado anteriormente, faz com

que a Resolução nº 1427, em seu Art. 12, seja escrita de forma que possa ser percebido que o funcionamento dos Ginásios não será exclusivamente em Turno Único.

Art. 12 As turmas do Ginásio Carioca serão atendidas em horário integral - Turno Único ou em horário parcial, de acordo com o planejamento anual realizado pelas Coordenadorias Regionais de Educação - E/CRE em conjunto com os diretores das Unidades Escolares e validado pelo Nível Central da SME (Rio de Janeiro, 2016, art. 12).

No ano de 2019, o Ginásio Carioca passou por uma nova mudança de nomenclatura, sendo chamado de Escola Municipal de Aplicação Carioca (EMAC). Vale ressaltar que essa nomenclatura, nada mais foi do que um nome “fantasia”, pois nenhuma Resolução da SMERJ foi elaborada para essa mudança. Nosso objeto de estudo vem analisar esse “novo” modelo de ensino para as escolas de anos finais (7º ao 9º ano) da Prefeitura do Rio, implantado pela Secretaria Municipal de Educação (SMERJ) e que, segundo a secretaria, baseava-se em três eixos: competência acadêmica, projeto de vida do aluno e educação para valores. Até então, em nada se diferencia do antigo modelo. Esse “novo” modelo, assim como o antigo, desvincula do segundo segmento o 6º ano de ensino, deixando o mesmo para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Então, percebemos que a EMAC partiu do já antigo e conhecido Ginásio Carioca, no qual os alunos estudavam em tempo integral de 7h, tinham mais tempo de aulas de Português, Matemática, Ciências e Inglês, contavam, em tese, com salas temáticas, com professores em tempo integral (não existiam professores com carga horária diferente de 40h semanais) e possuíam salas de leitura com acervo atraente e adequado aos adolescentes. Nas EMACs, assim como nos antigos Ginásios Cariocas, os alunos eram, segundo a SMERJ, acompanhados por professores e por todos os servidores da Escola. Por que dissemos que segundo a SMERJ são acompanhados pelos professores e servidores? Porque para SMERJ, os professores, que estão exercendo suas funções dentro da mesma escola, compreendendo 40h semanais, teriam mais tempo com seus alunos e realizariam um acompanhamento mais consistente com os mesmos. Com essa presença constante, segundo a SMERJ, os alunos são estimulados e auxiliados na construção de um projeto de vida, no qual são orientados a assumir o papel de agente transformador da escola, da comunidade e da sociedade.

Segundo Cláudia Costin, a primeira idealizadora desse modelo de escola na Prefeitura do Rio, o GEC era de suma importância para que a valorização do professor passasse pelo caminho de deixá-lo mais tempo dentro da mesma Unidade Escolar.

A carreira do professor precisa ser adequada a esta realidade. Não faz sentido ter um professor dando aulas em três escolas diferentes, ou com uma carga horária de 16 horas, se os alunos ficam o dia todo na escola. A implantação da escola em tempo integral é um bom momento para se colocar cada professor integralmente dedicado apenas a uma escola, com mais tempo para o processo de ensino e para uma maior interação com os alunos. (Costin, 2013, p. 2).

Contrariando a fala da então Secretária municipal de Educação, no ano de 2013 aconteceu a grande greve dos professores, que durou 78 dias e teve início em 8 de agosto. Os professores reivindicavam um plano de carreira com melhorias reais na progressão de cargos e salários, sem achatamentos ou distorções e nem todos aprovavam a proposta de aumento salarial feita pelo então prefeito Eduardo Paes (PMDB), que contemplava apenas os profissionais em regime de 40 horas semanais, conforme pode ser visto no trecho da reportagem do Globo.com:

Um grande protesto realizado no Centro do Rio, das 17h às 20h desta segunda-feira (7), começou com uma passeata pacífica que reuniu milhares de pessoas — 10 mil, segundo a Polícia Militar, e 50 mil, de acordo com o sindicato de professores. Entre as reivindicações, melhores salários para os docentes (entenda). Às 20h30, no entanto, começou mais uma noite repleta de cenas de vandalismo, causada por uma minoria de ativistas mascarados, após o fim do protesto em apoio aos profissionais da educação, em greve desde 8 de agosto (Barreira; Thum, 2013, p. 1).

No mesmo ano de 2013, o globo.com havia lançado uma reportagem com o seguinte título: *País com a melhor educação do mundo, Finlândia aposta no professor* (Fajardo, 2013), cuja entrevista com a diretora do Ministério da Educação e Cultura da Finlândia, Jaana Palojarvi, ressaltava o seguinte:

O segredo [...] não tem nada a ver com métodos pedagógicos revolucionários, uso da tecnologia em sala de aula ou exames gigantescos como Enem ou Enade. Pelo contrário: a Finlândia dispensa as provas nacionais e aposta na valorização do professor e na liberdade para ele poder trabalhar. [...]
[...] O governo também não costuma inspecionar o ensino das 3.000 escolas que atendem 55.000 estudantes na educação básica. O material usado e o currículo são livres, por isso podem variar muito de uma unidade para outra. "Os professores planejam as aulas, escolhem os métodos. Não há prova nacional, não acreditamos em testes, estamos mais interessados na aprendizagem. Os professores têm muita autonomia, mas precisam ser bem qualificados. Esta é uma profissão desejada na Finlândia."
[...] Os docentes da Finlândia ganham, em média, 3 mil euros por mês, em torno de R\$ 8 mil reais, considerado um salário "médio" para o país. Para conquistar a vaga é preciso ter mestrado e passar por treinamento. O salário aumenta de acordo com o tempo de casa do professor, mas não há bônus

concedidos por mérito. A remuneração não é considerada alta. "Em compensação, oferecemos ao professor um ambiente de trabalho interessante" (Fajardo, 2013, p. 1).

Não se mostra viável efetuar uma comparação direta entre os sistemas educacionais da Finlândia e do Rio de Janeiro, dadas as disparidades consideráveis em termos de magnitude e contexto. É pertinente enfatizar que a análise da Finlândia pode, contudo, ser conduzida de forma independente, como um exemplo representativo de um sistema de ensino a ser almejado, embora a comparação entre eles seja simplista e ingênua.

Diferentemente, o Brasil, conforme os dados extraídos do Censo Escolar da Educação Básica de 2013, constatou-se que nos 190.706 estabelecimentos de ensino da Educação Básica em território nacional, encontravam-se matriculados um total de 50.042.448 alunos. Destes, 41.432.416 (o que corresponde a 82,8%) frequentavam instituições de ensino público, enquanto 8.610.032 (equivalente a 17,2%) estavam inscritos em estabelecimentos privados. É relevante mencionar que as redes municipais assumiam a responsabilidade por quase metade das matrículas, somando um total de 46,4%, ou seja, 23.215.052 estudantes. Logo em seguida, a rede estadual se destacava ao atender 35,8% do universo discente, totalizando 17.926.568 alunos. A participação da rede federal, que contabilizava 290.796 matrículas, era de 0,6% em relação ao total de estudantes matriculados.

Imagem 4 - Tabela com o número de matrículas na Educação Básica por Dependência Administrativa

Tabela 2 – Número de Matrículas na Educação Básica por Dependência Administrativa – Brasil – 2013

Matrículas na Educação Básica por Dependência Administrativa										
Total Geral	Pública								Privada	%
	Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
50.042.448	41.432.416	83,5	290.796	0,5	17.926.568	37,0	23.215.052	45,9	8.610.032	16,5

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Fonte: Inep (2014).

Uma análise minuciosa revela que, em diversos contextos, o Rio de Janeiro enfrentou conflitos laborais que culminaram em manifestações e protestos, acarretando uma substancial desvalorização da carreira docente. Em contraposição,

a Finlândia adotou uma abordagem que enfatiza e promove a capacitação dos professores, incentivando a autonomia no processo de ensino e evitando restrições excessivas impostas por currículos rígidos. Esta disparidade ilustra uma manifesta divergência nas abordagens adotadas pelos dois sistemas educacionais no que concerne ao papel dos educadores e ao ambiente de ensino.

A observação destas discrepâncias no tratamento conferido aos profissionais da educação nos dois países suscita uma inquietação em relação à possibilidade de investigar os métodos de ensino empregados pela Prefeitura do Rio de Janeiro, uma década após a publicação dessa reportagem, e constatar que houve pouca evolução ou até mesmo retrocesso. Contudo, é imperativo que prossigamos com este exame.

Em se tratando de desempenho, quando se realiza um pequeno levantamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), por meio dos dados extraídos da página do Ministério da Educação, observamos que as escolas que aderiram a esse “novo modelo” de educação de tempo integral atingiram, em sua maioria, as metas estabelecidas para o ano da avaliação externa (Ideb), em anexo. Cabe ressaltar, aqui, que não estamos medindo o grau de aprendizado e sim notas obtidas no Ideb por meios de critérios pré-estabelecidos pelo Ministério da Educação.

Segundo a SMERJ, o modelo experimental havia mudado de status para algo mais sólido. Porém, o que perceberemos no desenrolar de nossa pesquisa é que na realidade foi só uma mudança de nomenclatura mesmo.

E quando estudamos as legislações da SMERJ que regem o Ginásio Carioca, percebemos que algumas promessas e, poderíamos dizer, diretrizes foram esquecidas ou simplesmente retiradas ao longo dos anos. Dentre elas, a de que o professor alocado em GECs receberia uma gratificação correspondente a 15% por ter uma dedicação integral.

Art. 11. Aos profissionais do magistério lotados e em efetivo exercício nos Ginásios Experimentais Cariocas será concedida, mensalmente, gratificação nos termos do artigo 119, inciso IV, da Lei n.º 94, de 14/03/1979, por dedicação integral ao Programa Experimental.

§ 1º A gratificação de que trata este artigo corresponderá a quinze por cento do vencimento inicial da categoria do servidor (Rio de Janeiro, 2010, art. 11).

A título ilustrativo, importa realçar que residia entre os docentes lotados nos Ginásios Cariocas (GECs) a expectativa de ver sua carga horária ampliada para 40 horas semanais, o que acarretaria, conseqüentemente, a transição permanente para o regime de 40 horas, acompanhada de um acréscimo salarial. É digno de nota que

esta perspectiva só se concretizou no ano letivo de 2021, isto é, após decorridos onze anos desde a implementação dos GECs, por meio da promulgação do Decreto Rio nº 49076 de 05 de julho de 2021. Entretanto, é imprescindível enfatizar que esse Decreto não conferia uma transição imediata aos professores alocados nos Ginásios Cariocas, pois sua aplicação estava condicionada ao cumprimento de diversos pré-requisitos, como delineados nos Artigos 3º e 4º do mencionado Decreto.

Art. 3º Constituem pré-requisitos à ampliação da jornada de trabalho:

- I - estar lotado em unidade escolar e em turmas de turno único onde houver vaga para ampliação ou se dispor a trabalhar em unidade escolar em turmas de turno único com vaga para ampliação, ou exercer funções de magistério elencadas nos incisos III, IV e V, da Lei nº 6.315, de 05 de janeiro de 2018;
- II - não ter sido apenado, após conclusão de sindicância administrativa ou inquérito administrativo, nos últimos cinco anos;
- III - não estar em regime de carga horária reduzida, na forma do art. 177, XXVIII, da Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro;
- IV - não estar readaptado;
- V - não estar licenciado por período superior a 180 dias ou em licença sem alta.

Parágrafo único. Fica reservado o mínimo de 70% (setenta por cento) do total de vagas para migração de carga horária, em cada Edital, aos professores regentes de turma que possam ser beneficiados com a ampliação da jornada de trabalho.

Art. 4º A classificação de professores aptos à ampliação de jornada, dentro do número de vagas estabelecidas em cada Edital, obedecerá aos seguintes critérios, nesta ordem:

- I - maior tempo inscrito para ampliação da jornada de trabalho;
- II - se em regência de turma, estar lotado em Unidade Escolar de Turno Único;
- III - ser detentor de apenas uma matrícula ativa no âmbito da Secretaria Municipal de Educação;
- IV - maior número de anos letivos contínuos de atuação em regime de Dupla Regência, no último quinquênio, para professores regentes, ou maior tempo em exercício de cargo de confiança de Diretor IV, Diretor Adjunto ou Coordenador Pedagógico de Unidades Escolares, para professores que compõem equipe gestora de Unidades Escolares;
- V - maior tempo de efetivo exercício, no cargo atual, na Rede Pública Municipal de Ensino;
- VI - se em regência de turma, maior tempo de lotação em unidade escolar de turno único, sem interrupção (Rio de Janeiro, 2021, arts. 3 e 4).

Qual é a diferenciação entre a ampliação e a migração no contexto da estrutura administrativa da Prefeitura do Rio de Janeiro? Em termos mais concretos, a ampliação da carga horária de um professor, sob o regime de dupla regência, consistia e ainda consiste, nos dias atuais, no incremento de sua carga horária semanal de 16 horas para os anos finais do Ensino Fundamental, mediante a concessão de horas extras, até atingir um total de 40 horas semanais. Importa, no entanto, notar que, apesar do subsequente acréscimo remuneratório, tal incremento não era e ainda não é contabilizado no cálculo dos benefícios de aposentadoria dos docentes, uma situação que perdura até a data de nossa pesquisa.

No cenário contemporâneo, especificamente em 2023, de acordo com o disposto no Decreto nº 49076, datado de 05 de julho de 2021, em seu Artigo 4º, Parágrafo 7º, estabelece-se que o professor que busca migrar, ou seja, ampliar sua carga horária, está sujeito à obrigação de cumprir um período adicional denominado "pedágio" previdenciário, que equivale, no mínimo, a um decênio antes que possa se aposentar. Isto é, caso o referido docente tenha atingido os requisitos necessários para a aposentadoria ou se aposente compulsoriamente sem haver completado o período mínimo de 10 anos, não terá direito a incorporar o rendimento correspondente à jornada de 40 horas semanais ao seu benefício de aposentadoria.

§ 7º A estabilidade da ampliação da jornada e alteração do patamar de vencimentos ocorrerão após 3.652 dias de efetivo exercício, computados a partir da efetivação da ampliação, sendo imprescindível a comprovação da atuação exclusiva em funções de magistério no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, na carga horária de 40 horas semanais, durante o período (Rio de Janeiro, 2021, art. 4).

Como vimos anteriormente, todas essas mudanças de nomenclaturas, Leis, Decretos, Resoluções se deram apenas com dois prefeitos. Começou no governo do então prefeito Eduardo Paes, que fora eleito nas eleições de 2008 e reeleito em 2012, cumprindo os mandatos de 2009 a 2016, e pelo prefeito Marcelo Crivella¹², eleito na eleição de 2016, com mandato de 2017-2020, e que teve sua prisão decretada nove dias antes de terminar o seu mandato.

Hoje (2023), a Prefeitura, novamente sob o comando do prefeito Eduardo Paes (2021-até a presente data), tendo como Secretário municipal de Educação Renan Ferreirinha (2021 – até a presente data), as escolas que ficaram conhecidas, em primeiro momento, como Ginásio Experimental Carioca, Ginásio Carioca, Escola Municipal de Aplicação Carioca, voltam a ser denominadas Ginásio Carioca. Porém, a palavra experimental volta à cena, na forma de um outro tipo de escola, os novos Ginásios Experimentais Tecnológicos (GETs), voltado para as tecnologias.

Numa pequena análise, cabe-nos uma pergunta: o que diferencia os atuais Ginásios Cariocas das escolas com a mesma carga horária e conhecida no âmbito da

¹² “Marcelo Crivella foi uma das seis pessoas presas nesta terça-feira (22/12/2020) em um desdobramento da Operação Hades, deflagrada para investigar um suposto "QG da Propina" na prefeitura do Rio. Segundo o Ministério Público estadual, empresários pagavam propina para conseguir contratos com o município e também para receber mais facilmente os valores devidos pelos cofres públicos. As investigações tiveram origem na colaboração premiada de um doleiro preso em um dos desdobramentos da Operação Lava Jato no Rio. O MP aponta o prefeito como líder da suposta organização criminosa, e o acusa ainda dos crimes de corrupção passiva, corrupção ativa e lavagem de dinheiro” (Superior Tribunal de Justiça, 2020, p. 1).

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro como escolas de Turno Único? Quando se tem em mãos a Matriz Curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, percebemos que as disciplinas são as mesmas e a carga horária equivalente. Quando analisamos a tabela, abaixo, com as notas do Ideb dos 10 primeiros Ginásios implementados, nos vem a seguinte indagação: Como as escolas inseridas dentro do modelo de Ginásio Carioca, normalmente, obtêm melhores desempenhos no Ideb? Será que foram escolhidas durante a gestão de Eduardo Paes por já apresentarem bons índices a partir do resultado do Ideb de 2007?

Imagem 5 – Ideb observado e metas projetadas

RESULTADO IDEB - ANOS FINAIS		IDEB OBSERVADO								METAS PROJETADAS							
		2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
CRE	10 Primeiros Ginásios Cariocas																
10 ^a	E M 1019015 PRINCESA ISABEL	3.5	4.0	3.0	4.6	5.3	4.8	4.4	4.9	3.6	3.7	4.0	4.4	4.8	5.0	5.3	5.5
2 ^a	E M 0208012 ORSINA DA FONSECA	3.3	4.6	3.2	6.2	6.1	4.2	4.8	6.0	3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1	5.4
11 ^a	E M 1120501 ANISIO TEIXEIRA	4.9	5.2	4.3	6.0	5.6	5.4	5.5	5.5	4.9	5.1	5.3	5.7	6.0	6.2	6.4	6.7
1 ^a	E M 0102004 RIVADAVIA CORREA	2.7	4.4	3.5	6.1	6.2	5.6	5.5	4.4	2.8	3.1	3.4	3.9	4.4	4.6	4.9	5.1
6 ^a	E M 0622009 COELHO NETO	3.9	4.2	3.9	5.1	5.5	5.9	5.6	5.5	3.9	4.1	4.4	4.7	5.1	5.4	5.6	5.9
9 ^a	E M 0918070 VON MARTIUS	4.2	4.8	4.8	5.8	5.9	6.0	5.9	5.9	4.2	4.4	4.6	5.0	5.4	5.6	5.9	6.1
5 ^a	E M 0514022 MARIO PAULO DE BRITO	3.7	5.1	5.0	5.8	6.0	6.1	5.9	5.9	3.7	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.4	5.7
7 ^a	E M 0716047 GOV. CARLOS LACERDA	4.1	4.9	4.5	5.1	5.9	5.8	6.1	6.0	4.1	4.2	4.5	4.9	5.3	5.5	5.8	6.0
3 ^a	E M 0313032 BOLIVAR BOLIVAR	4.2	4.5	4.9	5.9	6.4	6.0	6.2	6.0	4.2	4.4	4.6	5.0	5.4	5.6	5.9	6.1
8 ^a	E M 0833022NICARAGUA	4.3	4.6	3.8	5.8	5.7	5.7	5.6	5.6	4.3	4.5	4.8	5.1	5.5	5.7	6.0	6.2

2.1 OBJETIVO PRINCIPAL

O objetivo principal reside na apreensão da política pública concernente às instituições educacionais de tempo integral, instauradas pela Administração Municipal do Rio de Janeiro. Este estudo se propõe a destacar a configuração do paradigma educacional representado pelo modelo de escola em Turno Único denominado Ginásio Carioca, ao passo que visa aprofundar a exploração conceitual da Educação Integral no âmbito da gestão pública local.

Adicionalmente, a pesquisa almeja investigar meticulosamente as causas subjacentes à adesão restrita de uma fração específica da população a escolas de tempo integral. Paralelamente, busca-se identificar as características singulares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ) e realizar uma análise aprofundada dos impedimentos que comprometem a plena implementação das instituições que operam sob o regime de Turno Único.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Contextualizar o surgimento das instituições de Turno Único (TU) e Educação Integral em tempo integral, examinando não apenas sua origem, mas também sua implementação no cenário contemporâneo, considerando os contextos socioeconômicos e político-sociais pertinentes.

Problematizar de maneira aprofundada a discussão sobre as instituições de TU e Educação Integral em tempo integral, analisando os desafios, implicações e efeitos desses modelos educacionais, levando em consideração as condições e demandas atuais da sociedade.

Avaliar o impacto dos modelos de TU e Educação Integral em tempo integral no contexto das instituições de ensino estudadas, explorando aspectos como desempenho acadêmico dos alunos, satisfação dos professores, bem como seu papel na promoção da equidade e inclusão educacional.

Investigar as políticas educacionais e estratégias implementadas para a viabilização dos modelos de TU e Educação Integral em tempo integral, identificando os principais atores envolvidos e analisando como essas políticas se relacionam com os objetivos de melhoria da qualidade da educação e da igualdade de oportunidades.

Analisar os impactos da pressão de avaliação externa, exemplificada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na gestão escolar democrática, com foco na identificação de práticas e estratégias que fortaleçam e promovam a transparência nas decisões administrativas e contribuam para a preservação da autonomia pedagógica, em consonância com os princípios da gestão democrática, visando aprimorar a qualidade do ensino e aprendizagem.

2.3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para análise foi exploratória, prezando por análise comparativa de dados dos desempenhos escolares dos três Ginásios Carioca e das três escolas de Turno Único com os melhores índices no Ideb, relacionando se estão situados em localidades com baixo IDH. Para exemplificarmos melhor, realizamos o seguinte: analisamos cinco Ginásios Carioca e cinco escolas de Turno Único com os melhores resultados obtidos no Ideb. Esses dados são, em sua maioria, extraídos, por

meio de autorização prévia da SMERJ, do Sistema de Gestão Acadêmica (SGA)¹³ de cada Unidade Escolar, tentando traçar as características comuns entre eles e qual o papel da gestão escolar, do professor com carga horária ampliada, da semelhança da matriz curricular e do treinamento dado aos gestores de cada uma delas, para que esses alcancem as metas projetadas pelo MEC.

2.4 HIPÓTESES

Serão analisadas as seguintes hipóteses:

- O protagonismo juvenil, possivelmente, tem relevância no desenvolvimento educacional;
- O modelo de gestão escolar, que tem por finalidade formar o aluno competente, autônomo e solidário, de modo a garantir a excelência acadêmica, a elaboração de um projeto de vida e uma educação para valores, com foco na cidadania, com treinamento externo, pode estar relacionado aos baixos índices de reprovação e de evasão escolar nos Ginásios Carioca;
- A oferta de capacitações direcionadas aos gestores dos Ginásios Cariocas, por ser maior do que a oferecida aos das escolas de Turno Único poderia influenciar no desempenho dos docentes e discentes;
- A escola pública integral, no modelo tempo integral, não é e não pode ser para todos.

Partindo das hipóteses acima, iniciaremos o nosso primeiro artigo conceituando educação integral da escola em tempo integral. Sendo salientado pelo viés sócio-histórico, tendo como base leituras dos textos da Professora Doutora Lígia Coelho, passando pela Revolução Industrial e pela Revolução Francesa e como essas duas influenciaram a visão de um novo tipo de educação. No Brasil, abarcar os diferentes significados para o conceito de educação integral representando diferentes projetos políticos.

Em tratando-se de Brasil, entender a importância de Anísio Teixeira na sua concepção de uma educação integral abrangente, onde o mesmo evidenciava que a

¹³ Sistema de Gestão Acadêmica – é um sistema onde existem todos os dados referentes a Unidade Escolar. Como dados de evasão, abandono, médias obtidas pelos alunos em cada bimestre! Relatórios de alunos que recebem auxílios governamentais. Todas as unidades escolares têm o sistema e dados estatísticos podem ser extraídos e analisados em formas de gráficos e planilhas

educação escolar deveria alcançar de forma mais ampla a cultura, a socialização primária, a preparação para o trabalho e para a cidadania. Como as concepções educacionais de John Dewey e William Heard Kilpatrick influenciaram de forma direta o pensamento de Anísio Teixeira.

Buscaremos nos basear nos marcos legais considerados primordiais para a história das escolas de tempo integral. Dentre elas, a Lei n.º 9.394/1996 que sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a se iniciar aos seis anos de idade, o que por sua vez tornou-se meta da Educação Nacional pela Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Examinaremos a Lei n.º 11.274, promulgada em 6 de fevereiro de 2006, que apresentou em seu Artigo 3º a disposição de que o ensino fundamental, de caráter compulsório, teria uma duração de 9 (nove) anos, seria oferecido gratuitamente nas instituições públicas de ensino e teria início aos 6 (seis) anos de idade, com o propósito de promover a formação educacional básica do indivíduo. Esse Artigo 3º introduziu uma modificação ao Artigo 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, por sua vez, promoveu uma alteração no período de duração do ensino fundamental compulsório, estendendo-o de 8 para 9 anos.

Poderemos constatar que a Lei nº. 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), evidenciou um notório interesse na promoção da educação em tempo integral por meio de diversas Metas e Estratégias. Isso se fez notar de forma significativa na Meta 6, que enfatizava a importância da educação em tempo integral. Essa meta estabeleceu a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, com o propósito de atender, no mínimo, 25% dos alunos matriculados na educação básica. A implementação da educação em tempo integral, conforme delineado na Estratégia 6.1, foi realizada com o apoio da União, traçando um caminho para alcançar esses objetivos.

Por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (Brasil, 2014, meta 6).

A Meta 6 enfatizava a expressão "tempo integral" em suas variadas estratégias, demonstrando sua abordagem inclusiva ao considerar comunidades indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. Surge, portanto, a indagação se a legislação

promulgada tinha como objetivo primordial prolongar a permanência dos alunos na escola visando uma educação integral. Conforme será analisado ao longo deste estudo, constatamos que esses são conceitos inteiramente distintos.

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento **em tempo integral**, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação **em tempo integral**;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação **em tempo integral**, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) garantir a educação **em tempo integral** para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas; (Brasil, 2014, Meta 6).

Nessa pequena leitura sobre a Meta 6 e que suas estratégias são construídas somente em cima da palavra tempo integral, leva-nos a uma reflexão crítica de que em nenhum momento o PNE é capaz de substituir a palavra tempo integral por educação integral. Assim, podemos dizer que é notório que a ideia é a ampliação do tempo escolar para que o aluno permaneça mais tempo na escola. Mais tempo na escola não compreende uma educação integral.

Em nossa perspectiva, é importante salientar que nenhuma política pública, por si só, possui a capacidade intrínseca de promover a educação integral. Isso ocorre porque a educação integral, em sua essência, é construída e concretizada por indivíduos no contexto das instituições educacionais. O que as políticas públicas têm o potencial de realizar é fornecer os alicerces necessários para que os projetos político-pedagógicos das instituições escolares possam colaborar na construção coletiva e eficaz desse modelo educacional.

Acreditamos que essa reflexão constitui um ponto de partida relevante para o primeiro artigo de nossa pesquisa. É fundamental analisar em que medida a legislação vigente proporciona espaços propícios para a criação coletiva e a consolidação de uma abordagem de educação integral. Além disso, é essencial investigar como esses

espaços são efetivamente utilizados pelos diversos atores nos variados contextos locais de implementação das políticas educacionais.

3 DESENVOLVIMENTO DOS ARTIGOS

3.1 ARTIGO 1: PARA ALÉM DO TEMPO NA ESCOLA: NAVEGANDO PELAS NUANÇAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Profa. Dra. Maria Luiza Süssekind (Unirio, Rio de Janeiro, RJ)
[m luizasussekind@gmail.com](mailto:m Luizasussekind@gmail.com)

Jeferson Farias da Silva (Unirio, Rio de Janeiro, RJ)
jefersondoutorado@gmail.com

RESUMO: Este artigo integra uma tese multipaper, que se configura como uma coletânea de artigos passíveis de publicação. Propõe-se, nesta pesquisa, uma análise aprofundada do conceito sócio-histórico da educação integral, abarcando suas origens desde a Grécia Antiga até os desafios e transformações advindas das Revoluções Francesa e Industrial. A investigação se debruça sobre a evolução da educação integral, examinando como o conceito de homem integral foi concebido e moldado em diferentes contextos históricos. A abordagem destaca o Marco Legal da Educação em Tempo Integral no Brasil, enfocando a relevância dessa transição à luz da implementação do Plano Nacional de Educação (PNE). O Plano Nacional de Educação emerge como um componente crucial, indicando que a educação em tempo integral deve comprometer-se com uma visão mais ampla de educação integral. Este estudo almeja não apenas uma compreensão histórica da educação integral, mas também uma avaliação crítica de sua implementação no contexto brasileiro, buscando contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais e promover uma abordagem verdadeiramente integral no processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral; Grécia Antiga, Revolução Francesa, Revolução Industrial, Homem Integral, Educação em Tempo Integral Plano Nacional de Educação.

ABSTRACT: This article is part of a multipaper thesis, which is configured as a collection of articles capable of publication. This research proposes an in-depth analysis of the socio-historical concept of integral education, covering its origins from Ancient Greece to the challenges and transformations arising from the French and Industrial Revolutions. The investigation focuses on the evolution of integral education, examining how the concept of integral man was conceived and shaped in different historical contexts. The approach highlights the Legal Framework for Full-Time Education in Brazil, focusing on the relevance of this transition in light of the implementation of the National Education Plan (PNE). The National Education Plan emerges as a crucial component, indicating that full-time education must commit to a broader vision of integral education. This study aims not only at a historical understanding of integral education, but also at a critical assessment of its implementation in the Brazilian context, seeking to contribute to the improvement of educational policies and promote a truly integral approach to the educational process.

KEYWORDS: Integral Education; Ancient Greece, French Revolution, Industrial Revolution, Whole Man, Full-Time Education National Education Plan.

Uma análise do conceito sócio-histórico sobre a Educação Integral

Em História(s) da Educação Integral (2009), Lígia Coelho ressalta a possibilidade de se discutir o conceito de educação integral partindo, também, de dois panoramas: pelo viés sócio-histórico, por meio de um estudo aprofundado de diversas variantes de pensamentos que se manifestaram ao decorrer dos séculos e uma observação apurada para onde caminha a educação integral na contemporaneidade. As diversas concepções e práticas, que estiveram ao longo da história juntas da educação integral, podem ser observadas por meio de uma análise sócio-histórica. A ideia de educação integral, analisada sob essa perspectiva, está constantemente sendo associada a uma “formação completa do ser humano” (Coelho, 2009, p. 90). Pela perspectiva contemporânea, o conceito de educação integral estaria vinculado às propostas de “proteção social, currículo e tempo escolar” (Coelho, 2009, p. 83).

Lígia Coelho, pesquisadora na área de Educação, tem se dedicado extensivamente a discutir a importância da educação integral no contexto atual. Segundo a autora, a educação integral é fundamental para formar indivíduos capazes de lidar com as complexidades da vida contemporânea. Em sua visão, é necessário que ocorra uma mudança de paradigma na educação, deixando de lado uma abordagem centrada no ensino de conteúdos isolados e adotando uma abordagem que considere o desenvolvimento integral do aluno. Para Coelho (2009), a educação integral deve ser capaz de contemplar não apenas os aspectos cognitivos, mas também os emocionais, sociais e culturais, promovendo a formação de indivíduos críticos, criativos e responsáveis.

Além disso, a autora enfatiza a importância da participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, por meio de atividades que promovam a reflexão, o diálogo e a cooperação. Em sua perspectiva, a educação integral deve ter um papel transformador, capaz de possibilitar a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Em suma, a educação integral, de acordo com a visão de Lígia Coelho, é uma abordagem educacional que considera o desenvolvimento integral do aluno, contemplando os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais, promovendo a formação de indivíduos críticos, criativos e responsáveis, além de ter um papel transformador na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Se empreendermos uma pesquisa sobre o tema educação integral, verificamos que ele possui amplitude histórica e teórico-conceitual que

precisa ser resgatada sob pena de apreendermos de forma bastante abrangente e, conseqüentemente, pouco precisa. Nesse sentido, conforme apontamos anteriormente, a possibilidade de discuti-lo a partir das matrizes ideológicas que, sócio-historicamente, constituem as sociedades modernas, é uma opção que fizemos e que, a nosso ver, permite compreender avanços e recuos de concepções e práticas desse olhar mais completo para a educação (Coelho, 2009, p. 84).

Moacir Gadotti (2009) tem discutido sobre uma confusão comum que ocorre na concepção de educação integral, que muitas vezes é confundida com o horário integral, tempo integral ou jornada integral. Na visão do autor, essa confusão pode comprometer a compreensão da natureza da educação integral e sua importância para a formação dos indivíduos. Segundo ele, a educação integral implica uma abordagem educacional que considera o desenvolvimento integral do aluno, contemplando os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais, com o objetivo de formar indivíduos críticos, criativos e responsáveis. Dessa forma, é necessário que a escola adote uma metodologia adequada, que promova a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, por meio de atividades que estimulem a reflexão, o diálogo e a cooperação.

Para ilustrar essa questão, Gadotti cita o exemplo dos Cieps, projetos políticos de escola em tempo integral que surgiram com o objetivo de suprir as deficiências de muitas famílias na cidade do Rio de Janeiro, durante os anos 80 e 90. No entanto, ele destaca que o fato de a escola funcionar em tempo integral não garante, por si só, a implementação de uma educação integral.

Neste caso, o adjetivo “especial” qualifica o tipo de programa implementado com o objetivo de atender crianças provenientes de famílias de baixa renda, sem o qual estariam condenadas à exclusão social. O projeto original dos Cieps previa até a construção de residências, na própria escola, para os alunos mais pobres e suas famílias, numa clara confusão entre o papel da escola e as políticas sociais. A escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as políticas sociais. A escola precisa cumprir bem a sua função de ensinar (Gadotti, 2009, p. 30).

No contexto atual, a busca por conhecimento tem um valor significativo, visto que não se restringe apenas a atualizar ou modernizar a compreensão de alguém, mas também se estende além da mera absorção de informações. A sociedade atual é caracterizada por ser orientada para o conhecimento e oferece inúmeras oportunidades de aprendizagem, o que gera profundas implicações para o sistema educacional, incluindo suas instituições, professores e alunos.

Nesse sentido, o conceito de aprendizagem ao longo da vida ganha destaque, uma vez que enfatiza a importância de cultivar habilidades como o pensamento crítico,

comunicação eficaz, habilidades de pesquisa, raciocínio lógico, síntese e elaboração de teorias, auto-organização, ética de trabalho, independência, aplicação prática do conhecimento e capacidade de aprender de forma independente por meio de diferentes meios. Essas ferramentas são vitais para a busca contínua do conhecimento, que se tornou um aspecto essencial da vida moderna.

Dessa forma, a aprendizagem ao longo da vida implica em um processo de formação contínuo e permanente, em que o indivíduo se desenvolve constantemente e se adapta às mudanças e desafios do mundo atual. Isso requer uma abordagem educacional que vá além da simples transmissão de conhecimentos, mas que estimule o pensamento crítico, a reflexão e a aplicação prática do conhecimento, bem como o desenvolvimento de habilidades para aprendizagem autônoma e colaborativa.

As propostas atuais de tempo integral estão muito mais preocupadas em estender o direito de passar “mais tempo na escola” às camadas mais pobres da população. A escola privada das classes médias e ricas já é de tempo integral. Pode-se dizer que o aluno da escola privada dispõe de tempo integral dedicado a sua educação. Geralmente ele dispõe de um “contraturno”, com aulas complementares de esporte, lazer, reforço em línguas estrangeiras, balé, judô etc.

A escola pública precisa ser integral, integrada e integradora. Integrar ao Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, cinemas etc. além de, universidades, centros de estudos, Ongs e movimentos sociais, enfim, integrar o bairro e toda a municipalidade. Estudantes universitários que se queixam do formalismo dos seus estágios, podem contribuir e aprender muito para melhorar o desempenho das crianças em matemática, português e ciências, artes e no estabelecimento de relações humanas pacíficas e não violentas, interagindo nesses diferentes espaços de formação e concluindo seus estágios satisfatoriamente, aprendendo muito nesse processo (Gadotti, 2009, p. 32-33).

Para uma compreensão do conceito sócio-histórico de educação integral, é fundamental que sejam considerados aspectos característicos da Grécia Antiga, períodos históricos da virada dos séculos XVIII e XIX e algumas das mudanças típicas que ocorreram, tais como a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, bem como a relação desses eventos com a construção de vários projetos educacionais vinculados a correntes políticas e filosóficas específicas. Neste contexto de mudanças significativas, sobretudo na Europa, pensadores buscaram compreender, explicar e abrir perspectivas sobre os caminhos a serem trilhados para enfrentar essa realidade em constante transformação.

Essa concepção de formação integral do ser humano remonta à Grécia Antiga, em que não havia uma separação entre a formação do corpo e do espírito. De acordo

com Coelho (2009), a educação dos gregos era voltada para a formação do cidadão completo, capaz de exercer suas funções na vida política e social de forma plena. A Educação Física era vista como uma parte integrante da educação, sendo que o corpo era considerado como uma parte essencial do ser humano, juntamente com a mente e o espírito. Além disso, a educação grega tinha como objetivo a formação de indivíduos éticos e morais, que fossem capazes de se autogovernar e de contribuir para o bem-estar da comunidade. Dessa forma, a formação integral do ser humano é vista como uma abordagem educacional que visa desenvolver todas as dimensões do ser humano, possibilitando uma formação mais completa e abrangente, capaz de formar cidadãos conscientes e críticos, capazes de exercer suas funções na vida política e social de forma plena.

[...] ao lado da formação meramente formal do entendimento, existiu igualmente nos sofistas uma educação formal no mais alto sentido da palavra, a qual não consistia já numa estruturação do entendimento e da linguagem, mas partia da totalidade das forças espirituais. É Protágoras quem a representa. A poesia e a música eram para ele as principais forças modeladoras da alma, ao lado da gramática, da retórica e da dialética. É na política e na ética que mergulham as raízes desta terceira forma de educação sofística. Distingue-se da formal e da enciclopédica, porque não considera o homem abstratamente, mas como membro da sociedade. É desta maneira que coloca a educação em sólida ligação com o mundo dos valores e insere a formação espiritual na totalidade da Arete humana. O espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com suas condições sociais (Jaerge, 1995, *apud* Coelho, 2009, p. 85).

Na Grécia Antiga, a educação integral era um valor significativo e era praticada na cidade-estado de Atenas, onde a educação das crianças era considerada uma responsabilidade do Estado. O sistema educacional de Atenas buscava proporcionar às crianças um desenvolvimento pleno e completo em todas as esferas da vida, com um foco específico no desenvolvimento físico, intelectual e moral.

A educação em Atenas não se limitava apenas ao ensino de habilidades intelectuais, como leitura, escrita e matemática, mas também incluía atividades físicas e artísticas, com o objetivo de desenvolver as habilidades corporais e estéticas dos jovens. O objetivo era formar cidadãos conscientes e completos, capazes de contribuir para o bem-estar e desenvolvimento da cidade-estado.

Em suma, a educação sofística, destacava a importância de uma formação que fosse além do aspecto formal do entendimento, envolvendo também as forças espirituais, a poesia, a música, a retórica e a relação com a política e a ética. Essa abordagem reconhecia a conexão entre a educação, os valores sociais e o

desenvolvimento integral do indivíduo.

Educação integral no contexto da Revolução Francesa

Embora possam parecer desconectadas inicialmente, a análise da história da educação integral revela que muitos fundamentos teóricos e práticos desse conceito foram estabelecidos durante esse período histórico marcado por mudanças sociais e políticas profundas, que tiveram impacto significativo no sistema educacional da época.

A Revolução Francesa, ocorrida no período de 1789 a 1799, cujos ideais centrais estavam fundamentados nos princípios de igualdade, fraternidade e liberdade representou um movimento que ocasionou mudanças profundas no cenário político e social da França. A relevância deste evento histórico pode ser constatada por meio da identificação da queda da Bastilha como o marco inicial da Idade Contemporânea, conforme amplamente utilizado por historiadores. Tais ideais também exerceram forte influência no contexto educacional da época, que passou a buscar uma maior igualdade e acessibilidade à educação

Jean-Jacques Rousseau, pensador da época, cujos ideais se alinhavam à defesa da educação universal e igualitária, propugnava que a educação deveria estar centrada nas necessidades e interesses da criança, e não em um currículo imposto pela sociedade. Para ele, a educação deveria ser um processo natural e espontâneo, que permitisse à criança descobrir o mundo por si própria.

Nascemos fracos, precisamos de força, nascemos desprovidos de tudo; temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos; precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação (Rousseau, 1995, p. 10).

A Revolução Francesa trouxe a concepção de uma educação integral, que visava ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Nessa época, a educação foi observada como um processo abrangente que não se limitava ao ensino de habilidades técnicas ou acadêmicas, mas que buscava a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres.

Ainda na França, com os valores revolucionários do Iluminismo dos jacobinos, a educação integral foi idealizada como uma proposta para alcançar a completa formação intelectual, física e moral de todas as crianças, em defesa de uma "transformação social e humana por meio da instrução" (Coelho, 2009, p. 86). Essa

proposta tinha como objetivo desenvolver plenamente todas as facetas do ser humano, incluindo a educação física, artística e moral, além do conhecimento intelectual.

A educação integral idealizada pelos jacobinos refletiu a crescente compreensão da importância da educação como um fator chave para o desenvolvimento humano e social. Desde então, essa abordagem educacional tem sido amplamente defendida e adotada em todo o mundo, como uma forma de garantir a formação completa e abrangente do ser humano.

Nesse sentido, foi no século 18, mais precisamente com a Revolução Francesa e a constituição da escola pública, que a educação integral voltou à cena, desta vez concretizada sob a perspectiva jacobina de formação do homem completo – o que "significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno" (Boto, 1996, p. 159). Nesta conjuntura, há dois pontos que precisam ser ressaltados: o primeiro, de que o período constitui a instituição pública de ensino – a escola – como locus privilegiado desse trabalho educativo; o segundo, de que é evidente que essa completude contém elementos propostos anteriormente, desde a Paidéia, mas também descarta, ou pelo menos olvida outros que o pensamento anarquista, construído ao longo dos séculos 18, 19 e 20, vai trazer à tona e tornar relevantes como, por exemplo, a dimensão estética dessa formação completa (Coelho, 2009, p. 86).

Assim sendo, podemos observar uma forte conexão entre a Educação Integral e a Revolução Francesa. Isso permitiu que indivíduos de diferentes origens sociais tivessem acesso à instrução, o que contribuiu para o aumento do índice de alfabetização da população e tornou a educação vista como um elemento fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Podemos ratificar, que a Revolução Francesa foi uma das responsáveis por inaugurar um novo paradigma educacional, que visava formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, capazes de participar ativamente da vida política e social.

Educação Integral e Revolução Industrial

A análise da educação integral sob uma perspectiva sócio-histórica durante a Revolução Industrial revela que houve um aumento significativo da população nas cidades, onde eram instalados os polos fabris. Devido à falta de mão de obra e à exigência de produzir cada vez mais, houve uma crescente exploração do trabalho infantil no período. A partir deste momento, surgiram discussões sobre a necessidade de oferecer algum tipo de educação para os filhos da classe trabalhadora. Entretanto,

verificou-se que a burguesia inglesa, que priorizava a geração de capital desde o início, apresentou relutância em relação à educação pública, o que ocasionou a lentidão na oferta de educação para todos. Pode-se argumentar que, na Inglaterra, a educação era vista mais como um papel da sociedade do que do Estado, já que historicamente, as tarefas educacionais eram delegadas a unidades sociais, como igrejas e instituições privadas.

No contexto da articulação entre a educação pública e a promoção do processo produtivo inglês, podemos argumentar que o desenvolvimento econômico capitalista ocorreu independentemente da constituição de uma escola que abarcasse toda sociedade em transformação.

Hobsbawm (2011) afirma que a Revolução Industrial na Inglaterra eliminou a necessidade de refinamento intelectual e educação formal, pois os primeiros industriais não estavam interessados nos benefícios da ciência. Segundo o autor, a principal preocupação dos primeiros industriais era produzir mais e mais rapidamente, a fim de obter lucro e expandir seus negócios. Por isso, a formação e educação dos trabalhadores não eram uma prioridade para esses empresários, como podemos ver:

Suas invenções técnicas foram bastante modestas, e sob hipótese alguma estavam além dos limites de artesãos que trabalhavam em suas oficinas ou das capacidades construtivas de carpinteiros, moleiros e serralheiros: a lançadeira, o tear, a fiadeira automática. Nem mesmo sua máquina cientificamente mais sofisticada, a máquina a vapor rotativa de James Watt (1784), necessitava de mais conhecimentos de física do que os disponíveis então há quase um século [...] (Hobsbawm, 2011, p. 62).

Conforme as ideias de Paulo Freire, a Revolução Industrial foi um evento fundamental na história da educação, uma vez que transformou a natureza do trabalho e, conseqüentemente, a forma como a educação era compreendida. Sob essa perspectiva utilitarista, surgiu a concepção de escolas que priorizavam o ensino de habilidades técnicas e a preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Entretanto, alguns autores começaram a questionar essa abordagem e defenderam a necessidade de uma educação integral, que contemplasse não apenas as habilidades técnicas, mas também as emocionais e sociais dos estudantes.

Ao dialogarmos com Freire (2017), veremos que, do advento da Revolução industrial, a incipiente classe trabalhadora, naquele momento, estava à mercê das vontades dos donos do capital existente: a burguesia. Para Freire, os oprimidos de fato só conseguiriam sair dessa situação de opressão por meio de uma pedagogia da humanização. Portanto, pensar em instrumentos capazes de auxiliar neste processo

significa imaginar a educação como o caminho para esta transformação. De que forma? Por meio de uma união da classe dominada seria possível reivindicar e lutar por condições em que esta situação de dominação fosse extinta, conforme destaca neste trecho:

Assim também é necessário que os oprimidos, que não se engajam na luta sem estar convencidos e, se não se engajam, retiram as condições para ela, cheguem, como sujeitos, e não como objetos, a este convencimento. É preciso que também se insiram criticamente na situação em que se encontram e de que se acham marcados (Freire, 2017, p. 75).

Dentro do contexto histórico previamente mencionado, é possível identificar três correntes ideológicas relevantes: a conservadora, que buscava preservar os valores do Antigo Regime, os quais estavam ameaçados pelas profundas transformações em curso; a perspectiva liberal, que buscava adaptar a sociedade às mudanças no campo da produção e da política, tendo como principal agente a classe burguesa, que liderava o projeto modernizador; e os socialistas, que se colocavam como contraponto tanto aos conservadores quanto aos liberais, questionando a propriedade privada, a produção mercantil e a exploração do trabalho, propondo, assim, uma visão alternativa de mundo e um projeto educacional coerente com essa perspectiva.

A corrente conservadora defendia a manutenção das estruturas sociais tradicionais, a hierarquia e a autoridade, rejeitando as mudanças em curso e buscando preservar a ordem estabelecida. Em relação à educação, a visão conservadora valorizava o ensino de disciplinas clássicas, como a filosofia, a história e a literatura, e a formação de valores morais e religiosos.

Por sua vez, a perspectiva liberal defendia a necessidade de adaptação da sociedade às mudanças em curso, em especial no campo da produção e da política, e a promoção do individualismo e da livre iniciativa. A educação era vista como um meio de formação de indivíduos autônomos e capazes de se adaptar às novas demandas do mercado de trabalho.

Por fim, os socialistas criticavam tanto a perspectiva conservadora quanto a liberal, defendendo uma sociedade igualitária e sem classes sociais, baseada na propriedade coletiva dos meios de produção. A educação era vista como um meio de formação de indivíduos críticos e conscientes, capazes de participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Diversos pensadores anarquistas se dedicaram a essa temática, buscando alternativas aos modelos educacionais predominantes. O movimento anarquista, em particular, desenvolveu um trabalho sistemático e participou de debates teóricos acalorados. Destacam-se nesse contexto os pensadores Proudhon (1809-1865) e Bakunin (1814-1876), cujas ideias sobre educação integral foram expressas em obras como "Instrução Integral". Proudhon valorizava a educação como meio de emancipação humana e defendia a educação integral, que formasse indivíduos autônomos e críticos em aspectos intelectuais, físicos e emocionais. Bakunin enfatizava a educação libertária, baseada na solidariedade e cooperação, que promovesse a igualdade social e a liberdade individual.

Os trabalhadores que seguiam a concepção anarquista lutaram por uma educação que unisse trabalho manual e intelectual, de modo a formar o homem em seus diferentes aspectos: intelectual, moral, político e artístico. Consideravam que era necessário formar homens completos, ou seja, que tivessem todas as suas faculdades plenamente desenvolvidas, porque somente assim estariam preparados para enfrentar a dominação e a exploração (Martins, 2009, p. 54).

Para Bakunin e Proudhon, a educação libertária seria uma alternativa ao modelo burguês, uma vez que ela teria como objetivo formar indivíduos críticos e autônomos, capazes de se rebelar contra as injustiças e opressões do sistema capitalista. Essa educação libertária seria baseada nos princípios da igualdade, solidariedade e cooperação, buscando formar indivíduos conscientes de sua posição na sociedade e capazes de lutar por uma transformação social radical, como ressalta Coelho (2009, p. 86):

Mais tarde é com Bakunin e Proudhon, entre outros pensadores do movimento anarquista, que se estabelecem bases político-ideológicas para a educação integral forjada pelos ideais libertários: igualdade, liberdade e autonomia são algumas das categorias que fundam o arcabouço filosófico e educativo dessa forma de pensar e agir. Com Paul Robin, Ferrér y Guardia e Sebastien Faure, essas bases são experienciadas no cotidiano de instituições escolares que esses educadores libertários criaram e dirigiram. Nesse sentido, é Bakunin (1979, p.29-30) quem defende a educação integral.

Coelho (2009) afirma que Bakunin e Proudhon, juntamente com outros pensadores anarquistas, estabeleceram as bases político-ideológicas para a educação integral, que foi moldada pelos ideais libertários de igualdade, liberdade e autonomia. Essas bases foram aplicadas na prática por educadores libertários como Paul Robin, Ferrér y Guardia e Sebastien Faure, que criaram e dirigiram instituições escolares.

Os anarquistas valorizavam a liberdade individual e coletiva como um princípio essencial para uma sociedade mais justa e igualitária. Eles viam o Estado como uma instituição opressora que perpetuava a dominação da classe dominante sobre a classe trabalhadora. Portanto, os anarquistas defendiam a abolição do Estado e a criação de uma sociedade autogestionária, baseada na solidariedade e cooperação entre os indivíduos.

Por outro lado, os marxistas defendiam a importância do Estado como um instrumento de luta contra a dominação e a exploração capitalista. Para esses pensadores, o Estado poderia ser utilizado como uma ferramenta para a construção de uma sociedade socialista, na qual os meios de produção seriam propriedade coletiva da classe trabalhadora e os indivíduos teriam acesso igualitário aos bens e serviços produzidos.

Apesar dessas diferenças, ambas as correntes de pensamento tinham como objetivo superar as desigualdades e injustiças sociais presentes na sociedade capitalista, ainda que apresentassem diferentes estratégias e concepções acerca do papel do Estado e da forma como a sociedade deveria ser organizada.

[...] eliminar a desigualdade entre o que é ensinado às classes dominantes e aos trabalhadores, rompendo assim com a divisão arbitrária e opressora entre trabalho intelectual e trabalho manual, onde os primeiros são preparados para dominar, enquanto os segundos, para obedecer. A ideia era impedir a escravidão intelectual, e, portanto, material, do povo trabalhador por parte das classes dominantes (Lamela, 2017, p. 4-5).

A perspectiva socialista, seja pela via anarquista ou marxista, vai questionar a dicotomia entre o trabalho intelectual e manual. O projeto de educação integral, na perspectiva socialista, vai criticar essa sociedade classista. Uma proposta que essencialmente nasceu da crítica a essa sociedade e na formação desse sujeito deveria vir com perspectiva de pensar a sociedade capitalista e que havia a necessidade de fazer uma crítica a ela. Nessa formação, além da crítica, a ideia do trabalho como centralidade, não na forma alienada, deve estar presente no contexto escolar como uma atividade criativa, o que Marx vai chamar de antológica, ou seja, aquilo que é inerente ao ser humano, que precisa ser contextualizada histórica e socialmente. Para os socialistas, educar integralmente deveria ser para uma sociedade a ser transformada.

Para Marx, o estudo do modo de produção é fundamental para compreender como se organiza e funciona uma sociedade. As relações de produção, nesse sentido, são consideradas as mais importantes relações sociais. Os modelos

de família, as leis, a religião, as ideias políticas, os valores sociais são aspectos cuja explicação depende, em princípio, do estudo do desenvolvimento e do colapso de diferentes modos de produção (Costa, 2009, p. 121-122).

E quando analisamos as concepções de escolas em tempo integral, nos deparamos com as concepções dadas por Paul Robin, na França (considerado o precursor desta pedagogia e o primeiro a desenvolvê-la em uma instituição de caráter público na França, no fim do século XIX), e por Francesc Ferrer (criador da Escola Moderna em 1901), na Espanha; momento em que, esses dois, utilizavam no dia a dia escolar jogos e atividades artísticas como música, dança, escultura, pintura e literatura. Quase que concomitante, outros intelectuais da chamada Escola Nova como John Dewey, davam ênfase de que “educação é vida e não preparação para a vida”.

É preciso considerar ainda que, em cada circunstância histórica ou local, o tempo de escola é sempre função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. Essas forças têm as mais diversas naturezas e origens, tais como o tipo de cultura familiar predominante, o tipo de visão acerca da formação geral da criança e do adolescente, o tipo de associação entre educação escolar e políticas públicas de assistência social ou de preparação para o trabalho (Cavaliere, 2007, p. 1018).

A partir da análise sócio-histórica do conceito de educação integral pelo mundo, pretendemos investigar, também, o surgimento do pensamento de educação integral no contexto brasileiro. Examinaremos quando e por que surgiu o movimento em prol de uma educação integral, bem como os principais atores envolvidos e as influências ou interferências que sofreram para dar início à busca por uma educação integral.

Pensamento educacional brasileiro nas décadas de 20 a 30 do século XX

Para compreendermos o desenvolvimento do conceito de educação integral no Brasil, necessitamos investigar o pensamento educacional que emergiu no país nas décadas de 1920 e 1930. Nesse período, a ampliação da agenda social e cultural da escolarização, por meio da adoção de uma educação integral, fazia parte de diversas propostas políticas. Entretanto, essa concepção estava associada a correntes de autoritarismo e elitismo, que se adaptaram a um sentido de expansão do controle social e processos de distribuição racional dos indivíduos em segmentos hierárquicos da sociedade. Tais correntes estiveram presentes no contexto sócio-histórico brasileiro da época.

De acordo com Alessandra Vitor Nascimento Rosa, Maria Inês Marcondes e Ligia Coelho, em seu artigo intitulado "Educação integral e(m) tempo integral: analisando as organizações curriculares apresentadas nas pesquisas publicadas entre os anos 2000 e 2012" (Revista Cocar, 2016), é necessário realizar uma análise mais rigorosa a fim de distinguir os três conceitos que frequentemente são confundidos com a expressão "educação integral" juntamente com as práticas relacionadas a ela. Entre esses conceitos destacam-se as expressões "tempo integral", "horário integral" e "jornada ampliada".

O termo tempo integral no Brasil já está regulamentado por lei. Trata-se de uma denominação para o aumento específico da jornada e permanência do aluno na escola. Configura-se basicamente em uma nova organização da jornada escolar, não obrigatória, embora se coloque a necessidade de ultrapassar essa não obrigatoriedade. Ele corresponde, de acordo com a Lei 10.172/2001 - do Plano Nacional de Educação (PNE) e com o Decreto 6.253/2007 – do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a um período de, no mínimo, sete horas diárias na escola.

Outrossim, o Art. 4 do Decreto 6.253/2007 estabelece que “considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares [...]”, ou seja, este decreto ratifica que, para se concretizar em tempo integral, as práticas desenvolvidas nessa ampliação devem ser escolares, seja na escola ou sob sua responsabilidade.

Horário integral, por sua vez, é sinônimo da expressão tempo integral. É um termo comumente utilizado nos espaços escolares, pela comunidade escolar, para denominar as propostas de aumento da jornada escolar, talvez porque o termo “horário” integral carrega um lastro “quantitativo”, de mais tempo em horas, e não um “tempo” mais qualitativo (Rosa; Marcondes; Coelho, 2016, p. 30).

Entre outros autores que trabalham com o tema, Cavaliere (2007), oferece, também, um olhar diferenciado sobre a educação em tempo integral na educação brasileira. Segundo ela, o aumento da carga horária diária pode apresentar diversos objetivos e interesses, entre eles, melhor desempenho devido ao maior envolvimento dos alunos nas atividades escolares; atendimento das necessidades da vida urbana contemporânea; necessidade de compreender o papel da escola nas mudanças da sociedade:

É preciso considerar ainda que, em cada circunstância histórica ou local, o tempo de escola é sempre função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. Essas forças têm as mais diversas naturezas e origens, tais como o tipo de cultura familiar predominante, o tipo de visão acerca da formação geral da criança e do adolescente, o tipo de associação entre educação escolar e políticas públicas de assistência social ou de preparação para o trabalho (Cavaliere, 2007, p. 1018).

Nas primeiras décadas do século XX, o entusiasmo pela escolarização era generalizado e permeado por diversas orientações ideológicas. Portanto, podemos encontrar diferentes significados para o conceito de educação integral representando diferentes projetos políticos.

De um lado a Ação Integralista Brasileira¹⁴ que afirmava que educação integral teria que envolver o Estado, a religião e a família e todos esses elementos deveriam estar em consonância com a escola, numa grande ação educativa. Em seus documentos, difundia que a educação escolar de grande parte da população não poderia ficar limitada à alfabetização, mas deveria elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos intelectuais, cívicos, físicos e espirituais da formação dos indivíduos. O movimento tinha como lema a educação integral para o homem integral.

Tal modelo de educação, ainda que apregoasse a formação do homem integral, submetia as diversas dimensões do processo educativo ao Estado, este sim o principal norteador da educação, a qual deveria estar a serviço de seus projetos e necessidades (Cavaliari, 1995). O indivíduo seria moldado para servir aos interesses do Estado Integral. Ao mesmo tempo, a pretendida identificação entre os interesses do Estado, da família e da religião abria espaços para o privatismo. No contexto da grande discussão ocorrida nos anos 1930 entre católicos e defensores do ensino laico e público, os Integralistas tinham posição clara dentre os primeiros. Ainda que os Integralistas se referissem, em documentos, ao ensino unificado e gratuito para os graus primário e secundário, a defesa dos direitos da família e da religião os opunha à concepção radical de ensino público (Cavaliere, 2010, p. 250).

Hoje, quando o tema "escola em tempo integral" é mencionado, alguns pesquisadores do assunto associam à experiência da "Escola-Parque" de Anísio Teixeira¹⁵ (1900-1971) e dos Cieps, Centro Integrado de Ensino Público de Darcy

¹⁴ As origens da Ação Integralista Brasileira (AIB) remontam ao jornal "A Razão", onde Plínio Salgado era jornalista, e a Sociedade de Estudos Políticos (SEP), centro de reflexão política e sociológica criado por Salgado em março de 1932, visando congregar intelectuais e lideranças políticas contrárias aos modelos de cunho liberal ou socialista (Barbosa, 2006).

¹⁵ "Jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. O baiano de Caetité estaria, em 2022, com 122 anos. No auge do debate sobre a universalização da escola pública, laica, gratuita e obrigatória, na década de 1930, Anísio Teixeira foi destacado como um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Ele defendia uma educação construtivista, que pensava os alunos como agentes transformadores da sociedade. O intelectual também expressava, em suas ideias, uma preocupação constante com a educação livre de privilégios. "Sou contra a educação como processo exclusivo de formação de uma elite, mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância", afirmava o autor. Teixeira também se demonstrava inconformado com a alta taxa de analfabetismo vivida pelo Brasil durante o período em que atuou como educador. 'Revolta-me saber que, dos 5 milhões que estão na escola, apenas 450 mil conseguem chegar à 4ª série [antigo 5º ano do ensino fundamental], todos os demais ficando frustrados mentalmente e incapacitados para se integrarem em uma civilização industrial e alcançarem um padrão de vida de simples decência humana', ponderava" (Inep, 2022, p. 1).

Ribeiro¹⁶ (1922-1997).

Iniciado no Centro de Educação Carneiro Ribeiro (CECR), o projeto educacional de Anísio Teixeira previa a construção de centros de educação popular para crianças e jovens de até 18 anos em todo o estado da Bahia. O centro consistia em quatro "Escolas-Classe" e uma "Escola-Parque". A proposta pretendia alternar atividades práticas e intelectuais como jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, além de artes aplicadas, industriais e plásticas. Os órfãos e os alunos abandonados poderiam permanecer na escola. Esse currículo flexível deveria ser implementado em outras unidades planejadas na Bahia, mas Anísio Teixeira não conseguiu realizar seu sonho. A mesma coisa acontece depois. Anísio Teixeira, como diretor do Instituto Pedagógico Nacional (Inep) vinculado ao Ministério da Educação (MEC), elaborou o plano educacional da nova capital (Teixeira, 1961) no final dos anos 50 e criou 28 Escolas-Parque. Algumas chegaram a ser construídas, mas o projeto de educação integrada de Anísio Teixeira nunca foi implantado.

Anísio Teixeira, como pensador e político, desde os primórdios do percurso, ressaltava que a educação escolar deveria alcançar de forma mais ampla a cultura, a socialização primária, a preparação para o trabalho e para a cidadania. Cabe salientar que mesmo abordando a questão de uma educação mais abrangente, ele não utiliza a expressão educação integral. Era defensor do movimento escolanovista no Brasil, que buscava reformar a educação tradicional por meio da implementação de novos métodos de ensino e aprendizagem. Uma de suas principais realizações nessa área foi a criação da Escola-Parque, um modelo de escola que priorizava a educação integral.

Procurando explicar que uma escola de horário parcial dificilmente conseguiria formar hábitos e valores, Teixeira (1977) tornou-se um grande defensor de que a

¹⁶ “Darcy Ribeiro, antropólogo, educador e romancista, nasceu em Montes Claros (MG), em 26 de outubro de 1922, e faleceu em Brasília, DF, em 17 de fevereiro de 1997. Eleito em 8 de outubro de 1992 para a Cadeira nº 11, sucedendo a Deolindo Couto, foi recebido em 15 de abril de 1993, pelo acadêmico Candido Mendes de Almeida. Diplomou-se em Ciências Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1946), com especialização em Antropologia. Etnólogo do Serviço de Proteção aos Índios, dedicou os primeiros anos de vida profissional (1947-56) ao estudo dos índios de várias tribos do país. Fundou o Museu do Índio, que dirigiu até 1947, e colaborou na criação do Parque Indígena do Xingu. Escreveu uma vasta obra etnográfica e de defesa da causa indígena. Elaborou para a UNESCO um estudo do impacto da civilização sobre os grupos indígenas brasileiros no século XX e colaborou com a Organização Internacional do Trabalho na preparação de um manual sobre os povos aborígenes de todo o mundo. Organizou e dirigiu o primeiro curso de pós-graduação em Antropologia, e foi professor de Etnologia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (1955-56)” (Academia Brasileira de Letras, 2022, p. 1).

escola não poderia estar imbuída de apenas transmitir conteúdos que estivessem no currículo e, por esse motivo, a jornada escolar deveria ser ampliada com o horário integral. Sendo assim, para ele, a escola em tempo integral proporcionaria ao aluno uma formação capaz de transformá-lo em agente ativo de mudanças sociais.

A escola primária visando, acima de tudo, à formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência, não pode limitar as suas atividades a menos do que o dia completo. Deve e precisa ser de tempo integral para os alunos e servida por professores de tempo integral (Teixeira, 1977, p. 79 *apud* Portugal *et al.*, 2015, p. 530).

Ao analisarmos a obra de Anísio Teixeira, é possível notarmos que ele não utiliza o termo "educação integral" em seu sentido literal. De acordo com Cavaliere (2010), essa possível omissão da expressão em seus escritos e falas pode ter sido proposital, a fim de evitar que leitores menos atentos o confundissem com participante do movimento integralista.

A ausência da expressão "educação integral" na obra de Anísio Teixeira não significa, no entanto, que o autor não tenha se preocupado com a formação completa do indivíduo. Pelo contrário, ele defendia uma educação que levasse em conta todas as dimensões humanas, incluindo aspectos sociais, culturais, emocionais e físicos. Para Anísio Teixeira, a educação deveria ser um processo contínuo e abrangente, capaz de formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Dessa forma, percebe-se que, mesmo sem utilizar a expressão "educação integral", Anísio Teixeira defendia uma concepção ampla de educação, que incluía aspectos diversos e essenciais para a formação do indivíduo. A reflexão proposta por Cavaliere (2010) sobre a possível intencionalidade da omissão do termo na obra de Anísio Teixeira abre espaço para a compreensão da história e das ideias educacionais, assim como para a importância da análise crítica das fontes bibliográficas.

As concepções de John Dewey¹⁷ e William Heard Kilpatrick¹⁸ influenciaram de forma direta o pensamento de Anísio Teixeira. Eles foram participantes do movimento da educação progressiva e da Escola Nova. Com uma proposta de democratização do acesso à educação e educar as crianças no seu sentido global, esses teóricos

¹⁷ John Dewey (1859-1952) foi um filósofo norte-americano que defendia a democracia e a liberdade de pensamento como instrumentos para a maturação emocional e intelectual das crianças. Influenciou educadores de várias partes do mundo.

¹⁸ William Heard Kilpatrick era um pedagogo americano e aluno, colega e sucessor de John Dewey. Ele foi uma figura importante no movimento de educação progressiva do início do século XX.

foram de grande importância para a formação de Anísio Teixeira. E recebedor dessa influência de J. Dewey e William H. Kilpatrick, Anísio ressaltou que a escola deveria oferecer para as crianças uma educação capaz de ter:

[...] um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia (Teixeira, 1959 *apud* Brasil, 2009, p. 15).

Dentre essas iniciativas, que se pautavam em diferentes concepções, também foram implantadas em vários estados do país experiências de ampliação do tempo das tarefas e da responsabilidade das escolas públicas, bem como a mobilização para agregar a família a essa participação. Apesar de não haver um modelo estabelecido mundialmente para as propostas de Educação Integral, pois há muitas opções possíveis a partir da realidade de cada contexto e território, algumas dimensões foram e são consideradas fundamentais nos conceitos estabelecidos para as diferentes realidades que são construídas. Dentre elas, poderíamos destacar: a integração entre diversos campos do conhecimento; a inclusão dos saberes da família e da comunidade; o desenvolvimento de valores e atitudes; reorganização dos tempos e espaços na escola; preferencialmente que professores e alunos atuem em tempo integral.

As experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil se fundamentam em diferentes concepções de educação integral, podendo ser elas sócio-históricas ou contemporaneamente referenciadas... A concepção de educação em tempo integral sócio-histórica destaca a formação humana em suas múltiplas possibilidades de desenvolvimento e a educação integral, caracterizações que podem ser expressas pelas seguintes relações: educação integral na perspectiva de promover proteção integral a crianças e adolescentes; educação integral a partir da oferta de um currículo escolar integrado e educação integral associada ao tempo integral, ou seja, a ampliação das horas diárias em que o aluno permanece na escola. (Paiva; Azevedo; Coelho, 2014, p. 48).

A educação integral tem sido objeto de discussões e implementações em diversos contextos educacionais no Brasil. No entanto, uma análise crítica revela a necessidade de ir além da simples ampliação da jornada escolar como estratégia para promover a educação integral. É fundamental compreender que essa ampliação deve estar intrinsecamente ligada a uma concepção abrangente e integrada de educação, que vai além do mero aumento do tempo de permanência dos alunos na escola. Para que a educação integral seja efetiva, é preciso considerar também a qualidade do ensino oferecido e a busca pela formação integral dos estudantes.

Adicionalmente, a construção de uma educação integral requer a participação ativa de diversos atores sociais. É essencial que esse processo seja baseado em uma abordagem coletiva e colaborativa, envolvendo não apenas os profissionais da educação, mas também os alunos, suas famílias, a comunidade local e demais agentes envolvidos no contexto educacional. Somente por meio dessa construção conjunta é possível alcançar uma educação integral que atenda verdadeiramente às necessidades e demandas da sociedade, promovendo o desenvolvimento pleno dos estudantes e contribuindo para uma formação cidadã mais ampla e engajada.

Educação Integral na perspectiva contemporânea

Na contemporaneidade, a Educação Integral assume alguns aspectos que se destacam: a ideia de proteção integral, a ampliação da jornada escolar, a relação Educação Integral e extensão e integração curricular. Podemos dizer que a ideia de proteção integral caminha no sentido de uma ampliação das funções da escola, para além dos aspectos relacionados ao ensino e dos aspectos formativos. A escola passa a assumir responsabilidades que remetem ao atendimento básico (saúde, higiene, alimentação). É possível perceber, na contemporaneidade, que a função primária da escola, que é a construção do conhecimento, passa a ser secundarizada e as questões do atendimento aos alunos, a ideia da proteção integral, toma um escopo que supera as relações do ensino e da formação.

Pela forma como é apresentada, a noção de escola de tempo integral torna-se controversa, pelo formato de proteção empregado pela concepção assistencialista que sutilmente envia as experiências da escola de tempo integral ao ser dirigida para uma demanda específica de alunos em situação de risco social. Entretanto, é vigente em toda a estrutura a educação com epicentro de toda a organização das políticas de estado, tanto que ela começa a ser determinada desde a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, como parte da organização da jornada escolar, também no PNE 2001-2011 e 2014-2024 e nas estratégias do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), em vista de melhorar a qualidade do ensino e promover a equidade social (Silva; Souza; Costa, 2020, p. 14).

Historicamente, a educação em tempo integral escolar, normalmente, era oferecida por meio da construção e criação de escolas exclusivas para essa finalidade. Contudo, em um contexto contemporâneo, é necessário questionar como essa prática pode ser melhorada e aprimorada. Surgem, então, algumas perguntas que consideramos relevantes para esse debate, tais como:

1. Por que mais escolas?
2. O que esse aluno vai fazer com o tempo integral na escola?
3. Será que esse aspecto formativo acaba, de alguma maneira, se diluindo?

O tema da educação integral constantemente torna-se objeto de discussão e reflexão nas mesas de estudiosos. No entanto, a implementação da educação integral tem enfrentado diversos obstáculos, principalmente no que diz respeito à vontade política para que se faça acontecer. Para tanto, consideramos de suma importância analisarmos as primeiras leis que conceberam a ideia de educação integral no Brasil.

Marco Legal da Educação em Tempo Integral no Brasil

Algumas leis foram essenciais para considerarmos como marco legal na história das escolas de tempo integral. Dentre elas, poderíamos destacar como pontapé inicial a Lei n.º 9.394/1996 que sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a se iniciar aos seis anos de idade, o que por sua vez tornou-se meta da Educação Nacional pela Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE previa uma meta de 50% das escolas públicas funcionando em horário integral. A Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, teve como objetivo ampliar a oferta educacional nas escolas públicas, por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos. Essa iniciativa foi concebida com o propósito de atender às necessidades dos alunos de escolas com baixo índice de Desenvolvimento da Educação Básica, bem como de escolas situadas em áreas de risco, onde as crianças apresentavam maior vulnerabilidade social, conforme destacado pelo Decreto nº 7.083/2010. O programa foi criado como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de oferecer atividades que complementassem a formação escolar dos estudantes, por meio de atividades artísticas, culturais, esportivas e de lazer. Dessa forma, o programa tinha como propósito ampliar a jornada escolar dos alunos e proporcionar uma educação integral que considerasse não apenas o aspecto cognitivo, mas também o desenvolvimento social e emocional dos estudantes.

O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. De acordo com o projeto educativo em curso na escola, são escolhidas seis atividades, a cada ano, no universo de possibilidades ofertadas. Uma destas atividades obrigatoriamente deve compor o macrocampo acompanhamento pedagógico. O detalhamento de cada atividade em termos de ementa e de recursos didático-pedagógicos e financeiros previstos é publicado anualmente em manual específico relativo à Educação Integral, que acompanha a resolução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do FNDE. O caderno Passo a Passo Mais Educação detalha de forma objetiva, dentre outras orientações, o público-alvo do Programa, os profissionais responsáveis, o papel do professor comunitário/professor coordenador, os macrocampos e as atividades (Brasil, 2018, p. 1).

Em uma digressão dentro do contexto deste artigo, é relevante enfatizar que, durante a condução de nossa pesquisa em 2020, houve a necessidade de considerar um elemento externo de grande magnitude: a pandemia do novo Coronavírus, que teve um impacto profundo a nível global. Em meio a inúmeras fatalidades, elevadas taxas de desemprego e uma polarização política acentuada, o escopo de nossa investigação, situado no contexto da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, revelou iniciativas de assistência direcionadas às famílias que se encontravam em situações de vulnerabilidade e insegurança alimentar durante esse período crítico. Cumpre salientar que os leitores deste artigo podem ter experimentado a perda de entes queridos ao longo da pandemia, o que torna esse tema ainda mais pertinente.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ), em consonância com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), empreendeu medidas destinadas a assegurar a continuidade da provisão de refeições escolares aos alunos durante o período de suspensão das atividades educacionais presenciais, decorrente da pandemia de COVID-19. Uma das estratégias adotadas consistiu na distribuição de kits de alimentação, que compreendiam produtos alimentares essenciais não perecíveis, como arroz, feijão, óleo, açúcar, sal, entre outros, destinados aos estudantes matriculados nas escolas públicas. Esta distribuição foi realizada tanto nas próprias instituições de ensino quanto em locais de fácil acesso para as famílias dos alunos.

Considerando que o isolamento social e a suspensão das aulas como medida preventiva para Covid-19 foram implementados no início de março de 2020,

a retomada da oferta da alimentação escolar em nova modalidade, qual seja, a distribuição de kits foi relativamente ágil em grande parte dos estados e municípios. A publicação do marco legal que autorizou a distribuição dos gêneros pelas EEx possibilitou maior agilidade nesse processo (BRASIL, 2020). Foi relatado que quase metade das EEx (n=971, 44,7%) emitiu atos normativos complementares municipal ou estadual para a execução do PNAE no período de pandemia (FNDE, 2021, p. 76).

O propósito subjacente a essa empreitada consistiu em assegurar o direito à nutrição dos discentes e atenuar as consequências da pandemia sobre os estratos populacionais mais suscetíveis. É pertinente destacar que, no contexto da pandemia de COVID-19, a atuação da SMERJ em garantir a provisão de refeições escolares aos alunos representou uma medida coerente com suas obrigações essenciais.

Revisitando o ano de 2016, é relevante analisarmos o Programa Novo Mais Educação, instituído por meio da Portaria MEC nº 1.144/2016 e regulamentado pela Resolução FNDE nº 17/2017, que concebia a ideia de extensão e integração curricular. Este programa visava promover oficinas de caráter interdisciplinar, transcendendo, assim, a estrutura curricular disciplinada tradicional, fundamentando-se em abordagens temáticas que abrangiam distintos domínios de conhecimento. A configuração que esse programa assumiu suscitou algumas interrogações.

Um dos aspectos a serem considerados era a estrutura de turno e contraturno nas oficinas. Dentro da jornada escolar, muitas vezes, não se estabelecia uma efetiva comunicação entre as disciplinas regulares e o conteúdo desenvolvido nas oficinas, havendo, assim, uma dissociatividade. Quando se almejava uma formação mais holística, era essencial que os saberes estivessem interconectados, da mesma forma que a atuação dos docentes. Devia-se evitar a dicotomia que estabelecia a manhã como o período "sério" e de aquisição de conhecimento (disciplinas regulares), enquanto a tarde era vista como o momento de recreação (oficinas), por exemplo. Essa divisão fragmentava a abordagem de formação mais abrangente.

As concepções sócio-histórica e contemporânea se mesclam. Há momentos em que ela é secundarizada ou que ela é ressignificada, porém, estamos vivendo na contemporaneidade. Existem diferentes projetos em disputa no que diz respeito à função da escola, ao papel do aluno, ao papel do professor e essas disputas podem vir a configurar e reverberar diferentes concepções de educação integral e na educação de uma forma geral.

A sociedade atual, marcadamente orientada pela economia baseada no conhecimento e pela tecnologia da informática e da comunicação, apresenta intensa dinâmica social, relações e influências globalizadas que, ao mesmo

tempo, constituem-se em oportunidades culturais estimulantes e interessantes a todas as pessoas e organizações, assim como desafios e exigências extraordinários. Nesse contexto, a educação se torna imprescindível como ação contínua e permanente, demandando das instituições que a promovem, a necessidade de reinventar-se e melhorar suas competências continuamente (Lück, 2009, p. 16).

O presente artigo discute a ideia de uma escola “integral, integrada e integradora” tal como concebida por Gadotti (2009), que visa estimular, surpreender e provocar os estudantes. Nesse contexto, o Projeto Educação em Tempo Integral surge como uma proposta para ampliar a jornada escolar e aproximar a escola da vida dos alunos. Concebido a partir das ideias de Anísio Teixeira, o projeto busca transformar o espaço escolar em um ambiente de formação cultural, de ação, troca e reflexão de experiências, que vá além da simples transmissão de conteúdos científicos. Segundo o educador, a qualidade da escola no país está comprometida pela redução da carga horária oferecida pelas escolas públicas, e a democratização do acesso ao sistema público educacional só será efetiva se acompanhada pelo compromisso com a qualidade do ensino.

Desta visão, nasceram os Centro Integrados de Educação Pública, os CIEPs, na década de 1980, no Estado do Rio de Janeiro, concebidos pelos ideais do professor Darcy Ribeiro¹⁹, então Secretário Estadual de Cultura no governo de Leonel Brizola. Mas, com o tempo, as práticas educativas desvincularam-se da teoria e o que, inicialmente, foi criado com intenção de se afastar do burocrático e apresentar uma atualização do currículo e melhorias da organização escolar, foi perdido. As oficinas oferecidas no contraturno eram gerenciadas pelo mesmo professor que ficava com a turma no turno regular.

[...] a única solução possível para esse gravíssimo problema social e nacional é melhorar a qualidade das escolas que temos; é ajudar o professorado a realizar com mais eficácia a sua tarefa educativa; é socorrer as crianças para que frequentem as escolas, mas lá aprendam; é, ainda, chamar de volta às aulas os jovens insuficientemente instruídos para lhes dar, pelo menos, um domínio da leitura, da escrita e do cálculo que os salve da marginalidade (Ribeiro, 1986, p. 52).

Vimos ao longo desse artigo as concepções sócio-histórica de educação integral pelo mundo e também no Brasil. Observarmos quais correntes ideológicas influenciaram a ideia de uma educação integral. Após essa breve análise queremos

¹⁹ Foi vice-governador do Estado do Rio de Janeiro e foi, cumulativamente, Secretário de Estado da Cultura, além de ter sido Coordenador do Programa Especial de Educação (programa esse que implantou os CIEPs).

diferenciar o que entendemos por Educação integral e escola em tempo integral na concepção da política pública utilizada no Brasil e principalmente na cidade do Rio de Janeiro.

Ao analisarmos o Plano Nacional de Educação – Lei nº. 13.005/2014 que trouxe em sua *Meta 6* a Educação Integral com a seguinte redação: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”, percebemos que a ideia de Escola em Tempo Integral (ETI) está substituída pela palavra Educação em tempo Integral, parecendo, em princípio, um novo entendimento do que é educação integral.

Podemos citar o parágrafo 1º do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, entre as viabilidades de cumprimento dessa meta. Parágrafo este que discorre sobre o programa Mais Educação e tem por definição que a educação em tempo integral deve ter uma jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas por dia, que tenha duração por todo o período letivo, correspondendo ao tempo total em que o aluno esteja na escola ou em afazeres escolares que podem ser realizados em outros espaços educacionais.

Segundo o Decreto, a ampliação da jornada escolar será definida da seguinte forma:

Desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (Brasil, 2010, art. 1º, § 2º).

Podendo ser desenvolvidas dentro do espaço escolar “de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele, sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais” (Art.1º, § 3º).

A autora Guará (2006) defende que as atividades escolares podem ser realizadas não apenas no ambiente escolar, mas também em outros espaços educativos, desde que estejam alinhadas com a proposta pedagógica da escola e o planejamento dos professores. Essa perspectiva representa um deslocamento da tradicional concepção de escola, que se limita ao espaço físico do prédio escolar, e ressalta a importância da ampliação do campo de experiências educativas. Nesse

sentido, é fundamental que a escola esteja aberta para a realização de atividades em diferentes espaços, tais como museus, bibliotecas, parques, entre outros, que possam enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Cabe destacar, no entanto, que essas atividades devem estar integradas ao planejamento da escola e dos professores, de forma a garantir a coerência pedagógica e o alcance dos objetivos educacionais propostos.

[...] Além disso, o aumento do tempo de estudo deve vir acompanhado da ampliação do acesso das crianças e adolescentes aos espaços múltiplos de apropriação da cidade e de seus saberes, para que não se engessem as opções num projeto educativo regulado por oportunidades limitadas. Na linha de prioridades, portanto, o investimento em programas que produzam equidade é um requerimento básico. No entanto, considerando a histórica herança assistencialista, é preciso que se fique alerta para o risco de diminuição da qualidade desses programas, provocada pelo ausente ou insuficiente provimento de recursos para os serviços oferecidos, o que inviabiliza a colaboração de profissionais bem preparados para a tarefa educativa. Se a população é vulnerável, precisará ainda mais de programas competentes e bem estruturados, cujo custo é certamente maior (Guará, 2006, p. 20).

A implementação do tempo integral nas escolas se tornou uma questão importante após a introdução do Plano Nacional de Educação. Segundo o Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação PNE²⁰, a evolução das matrículas em escolas que oferecem Educação em Tempo Integral tem apresentado variações com momentos de crescimento, estagnação e, em alguns casos, até mesmo redução do número de alunos matriculados. É necessário compreender os motivos que levam a essas flutuações e buscar soluções para manter e ampliar a oferta de tempo integral nas escolas. A implementação de políticas públicas efetivas e a adequação das propostas pedagógicas às necessidades dos alunos e das comunidades em que estão inseridas são fatores essenciais para o sucesso desse modelo de educação.

Observando a tabela 2, que traz o levantamento feito dos anos de 2014 até o ano letivo de 2021, podemos dizer que tanto na zona rural quanto urbana, houve uma diminuição de alunos em ETI comparando os anos de 2014 e 2021. Se no ano de 2014 na Zona Rural tínhamos 21.8% dos alunos em ETI, no ano de 2021 esse

²⁰ O Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) reúne gráficos e tabelas - com desagregações por regiões, unidades da Federação e perfis socioeconômicos, entre outras - das 20 metas do PNE em uma interface amigável para o usuário. Os dados são atualizados a cada dois anos, de acordo com a conclusão dos relatórios dos ciclos de monitoramento das metas, atribuição do Inep, conforme a Lei do PNE. Lançado em 2016, o Painel de Monitoramento do PNE integra o INEP Data, conjunto de painéis de BI (Business Intelligence) que facilita o acesso da sociedade às informações produzidas pelo instituto. Seu objetivo é ser base de informações para gestores educacionais das redes pública e privada, organizações da sociedade civil, pesquisadores e imprensa.

percentual correspondia apenas a 11,2%. Os mais críticos e negacionistas poderiam dizer que esses anos foram de pandemia e, de forma rasa, dizer que a diminuição se deu por esse motivo. Porém, quando analisamos o ano de 2019, observa-se que na Zona Rural o número de alunos inseridos em ETI chegou apenas 14,6% e na Zona Urbana saiu de 16,9% na Zona Urbana para 14,9% em 2019. Uma diminuição no número de alunos em escolas de ETI (Observatório do PNE, 2022).

Tabela 1 - Público-alvo, Total e Percentual de alunos de Escola de Tempo Integral (ETI), por localização - 2014-2021. Quantidade de alunos da Zona Rural e Urbana - Brasil

Localização	Rural			Urbana		
	Ano	Público ETI	Alunos ETI(N)	Alunos ETI (%)	Público ETI	Alunos ETI (N)
2014	5.276.798	1.151.230	21,8%	31.510.283	5.338.643	16,9%
2015	5.150.159	1.280.006	24,9%	30.861.975	5.467.022	17,7%
2016	5.078.237	581.199	11,4%	30.985.480	4.146.003	13,4%
2017	5.023.630	984.203	19,6%	30.824.469	5.260.475	17,1%
2018	4.920.872	673.060	13,7%	30.690.612	4.460.623	14,5%
2019	4.804.799	702.368	14,6%	30.399.920	4.530.252	14,9%
2020	4.695.231	422.143	9,0%	30.499.488	4.345.282	14,2%
2021	4.766.294	534.094	11,2%	30.573.764	4.810.528	15,7%

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2021).

Segundo a Meta 6 do PNE, para que a educação em tempo integral possa ir além dos aspectos que chamamos de científicos, ela deve firmar o compromisso com a educação integral. O entendimento do MEC para Educação Integral pode ser definido da seguinte forma:

[...] a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos (MEC, 2015, p. 4).

Coelho (2009) ressalta a importância de saber a diferenciação entre a educação integral e educação em tempo integral e defende uma educação que

busque a formação integral do aluno, mas afirma que dificilmente isso seria alcançado sem a expansão do horário escolar. Defende que propor uma educação integral pressupõe também colocar a questão da ampliação do tempo escolar. Pois, para ela, “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” (Coelho, 2009, p. 93).

Para Libâneo (2010, p. 2), o “direito de cada ser humano de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as suas dimensões físicas, intelectuais, afetivas, estéticas, independentemente das circunstâncias de seu nascimento, do grupo social e da cultura a que pertence” é a ideia mais básica de educação integral. Desta forma, a educação integral torna-se um direito de todas as pessoas, em qualquer tempo e lugar. Não podendo existir uma separação ou distanciamento de quem pode receber uma educação integral ou não.

A ampliação da carga horária do aluno tem sido apontada como um caminho para a efetivação da educação integral. Entretanto, segundo Cavaliere (2007), é importante destacar que se a escola de tempo integral mantiver as mesmas práticas da escola convencional, o resultado pode não ser positivo. A autora alerta que a jornada escolar integral deve ser concebida de forma a promover o desenvolvimento global do aluno, não se limitando apenas à transmissão de conteúdos científicos. Para ilustrar seu argumento, Cavaliere cita o exemplo dos Cieps, que em muitos casos, segundo a autora, não cumpriram sua proposta de uma jornada integral e acabaram por limitar o desenvolvimento dos alunos. Assim, fica evidente a importância de se pensar a educação integral de forma crítica e reflexiva, a fim de garantir que a ampliação da carga horária do aluno seja efetiva na promoção do seu desenvolvimento integral.

[...] houve casos em que a jornada integral, empobrecida em sua rotina devido à falta de atividades diversificadas, gerou um efeito contrário ao esperado. [...] Como esses Cieps ficaram, em muitos casos, reduzidos às aulas convencionais, a inadaptação tornou-se frequente. Apesar do horário integral e da forte expectativa inicial da população em relação a essas escolas, o desprestígio e o conceito negativo se estabeleceram. O esvaziamento levou a que as unidades de segundo segmento fossem maciçamente transformadas em unidades de educação infantil e de 1ª a 4ª série (Cavaliere, 2007, p. 1019-1020).

A ampliação da carga horária discente tem sido frequentemente realizada por meio da inserção de atividades extracurriculares no turno e contraturno das atividades curriculares. Em cidades com alto índice de violência urbana, como o Rio de Janeiro,

é comum observar que a ampliação da jornada escolar é vista como uma resposta à vulnerabilidade social. No entanto, é importante destacar que muitas dessas experiências têm sido realizadas sem um planejamento adequado, o que pode limitar a eficácia dessas atividades na promoção da educação integral. A implementação de atividades extracurriculares deve estar em conformidade com a proposta pedagógica da escola, a fim de garantir que a ampliação da carga horária seja direcionada para a formação integral dos alunos.

O debate sobre educação em tempo integral cresce muito em tempos difíceis como o que o estado do Rio está vivendo agora. Todos dizem que a escola em tempo integral é o melhor caminho para que os governos combatam a violência de forma eficaz (Observatório Legislativo da Intervenção Federal na Segurança Pública do Rio de Janeiro, 2022, p. 1).

O tema da Escola em Tempo Integral é uma questão que merece uma análise cuidadosa. É importante reconhecer que essa modalidade de ensino não deve ser vista apenas como uma forma de manter os alunos na escola por mais tempo. Além disso, a Escola em Tempo Integral não pode se limitar a um modelo que visa garantir a segurança dos alunos em relação a questões de vulnerabilidade social. Em vez disso, é essencial que a Escola em Tempo Integral ofereça uma Educação Integral de alta qualidade, de forma eficiente e eficaz, para seus alunos.

Dentre as três esferas administrativas do Brasil (Federal, Estadual e Municipal) percebemos, de acordo com a tabela 3, um crescimento maior de alunos inseridos na ETI no que tange a competência federal, chegando a 40,2% no ano de 2021. No âmbito estadual, um crescimento, que poderíamos chamar de tímido, pois encontrava-se com 9,1% em ETI no ano de 2014, passando para 12,4% no ano letivo de 2021, com um crescimento de 0,47% a cada ano decorrido. E por fim, analisando o quadro estabelecido pelos municípios encontramos um cenário de queda no número de alunos inseridos dentro da ETI. No ano de 2014, o percentual correspondia a 23,6% e com uma queda brusca quando comparamos com o ano de 2021 que chegou ao patamar de 16,5%. Se compararmos com o ano de 2019, antes da pandemia, percebemos que também houve uma diminuição do número de alunos em ETI, com uma queda de menos 5,1%.

Tabela 2 - Público-alvo, Total e Percentual de alunos de Escola de Tempo Integral (ETI), por Dependência Administrativa (Federal/Estadual/Municipal, Brasil, 2014-2021

Dependência Administrativa	Federal		
Ano	Público ETI	Alunos ETI (N)	Alunos ETI (%)
2014	173.191	47.984	27,7%
2015	182.099	55.864	30,7%
2016	197.282	69.351	35,2%
2017	216.512	81.455	37,6%
2018	234.296	92.173	39,3%
2019	249.568	97.659	39,1%
2020	258.079	102.931	39,9%
2021	254.207	102.144	40,2%
Dependência Administrativa	Estadual		
Ano	Público ETI	Alunos ETI (N)	Alunos ETI (%)
2014	15.113.521	1.368.392	9,1%
2015	14.495.014	1.334.544	9,2%
2016	14.380.987	1.091.328	7,6%
2017	13.943.027	1.295.355	9,3%
2018	13.645.643	1.110.504	8,1%
2019	13.247.584	1.108.731	8,4%
2020	13.246.612	1.274.729	9,6%
2021	13.224.982	1.634.915	12,4%
Dependência Administrativa	Municipal		
Ano	Público ETI	Alunos ETI (N)	Alunos ETI (%)
2014	21.500.369	5.073.497	23,6%
2015	21.335.021	5.356.620	25,1%
2016	21.485.448	3.566.523	16,6%
2017	21.688.560	4.867.868	22,4%
2018	21.731.545	3.931.006	18,1%
2019	21.707.567	4.026.230	18,5%
2020	21.690.028	3.389.765	15,6%
2021	21.860.869	3.607.563	16,5%

Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2021).

Extraindo os dados (tabela 3), especificamente da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e comparando os anos de 2014 a 2021, percebemos um crescimento de alunos em ETI, com um percentual de mais de 11,03% de aumento.

Tabela 3 - Público-alvo, Total e Percentual de alunos de Escola de Tempo Integral (ETI) - 2014-2021 do município do Rio de Janeiro - SMERJ

Região	Rio de Janeiro - âmbito Municipal		
Ano	Público ETI	Alunos ETI (N)	Alunos ETI (%)
2014	631.641	149.719	23,7%
2015	614.805	131.337	21,4%
2016	617.036	153.001	24,8%
2017	624.666	210.010	33,6%
2018	617.917	196.284	31,8%
2019	609.878	200.353	32,9%
2020	609.431	205.302	33,7%
2021	607.339	206.584	34%

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2021).

Quando analisamos os três segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e Ensino Fundamental – anos finais (tabela 4), percebemos que o crescimento não se deu na Educação Infantil na mesma proporção que nos anos iniciais e anos finais comparando os anos de 2014 a 2021. Vimos que a Educação Infantil se encontrava com um quantitativo de 50% de alunos inseridos em ETI no ano letivo de 2014 e teve uma queda brusca para 36,3% quando comparamos com o ano de 2021, observando, assim, uma drástica diminuição dos alunos inseridos em escolas de tempo integral, ou seja, menos 13,7%. Os anos iniciais tiveram um aumento de 12,2% e os anos finais um aumento de 21,9% quando comparado com o ano letivo de 2014,

Tabela 4 - Público-alvo, Total e Percentual de alunos de Escola de Tempo Integral (ETI) por Etapa - 2014-2021 do Município do Rio de Janeiro – SMERJ – Educação Infantil; Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais

Educação Infantil			
Etapa de ensino	Educação Infantil		
Ano	Público ETI	Alunos ETI (N)	Alunos ETI (%)
2014	132.545	65.210	49,1%
2015	133.395	58.950	44,20%
2016	135.949	57.432	42,2%
2017	144.768	71.582	49,40%
2018	146.556	65.589	44,80%
2019	151.702	60.860	40,10%
2020	151.434	57.612	38,00%
2021	148.767	54.024	36,30%

Ensino Fundamental - Anos Iniciais			
Etapa de ensino	Ensino Fundamental - Anos Iniciais		
Ano	Público ETI	Alunos ETI (N)	Alunos ETI (%)
2014	273.105	56.939	20,80%
2015	255.562	47.973	18,80%
2016	258.851	61.258	23,70%
2017	261.179	82.684	31,70%
2018	257.974	79.077	30,70%
2019	263.392	86.396	32,80%
2020	267.296	88.403	33,10%
2021	266.397	87.878	33,00%

Ensino Fundamental - Anos Finais			
Etapa de ensino	Ensino Fundamental - Anos Finais		
Ano	Público ETI	Alunos ETI (N)	Alunos ETI(%)
2014	225.991	26.570	11,8%
2015	225.848	24.414	10,80%
2016	222.236	34.311	15,40%
2017	218.719	55.744	25,50%
2018	213.387	51.618	24,2%
2019	194.784	53.097	27,3%
2020	190.701	59.287	31,10%
2021	192.175	64.682	33,7%

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2021).

Esses dados, em primeiro momento, nos dão uma sensação de crescimento substancial quando olhados no global, pois há um salto de mais de 10% de crescimento de alunos matriculados em escola de tempo integral. Porém, quando analisamos separadamente a Educação infantil, observamos um grande declínio no

número de alunos matriculados em escolas em tempo integral. Em 2014, havia um público-alvo de 132.545 aptos a se matricular em escolas de tempo integral, desses cerca de 49,1% (65.210) estavam efetivamente matriculados em tempo integral. Já no ano letivo de 2021, houve um aumento do público-alvo para 148.767 e diminuição da oferta para se matricular em tempo integral, tendo em vista que apenas 36.30% (54.024) estavam regularmente matriculados em tempo integral. Correspondendo assim, a menos 11.186 vagas na Educação Infantil comparando 2021 com 2014.

Esse processo de diminuição das vagas na Educação Infantil começa a partir do ano de 2013, conforme reportagem da época sobre o assunto e que segundo a Prefeitura do Rio de Janeiro, essa alteração era para garantir atender à definição legal de universalização do acesso à pré-escola até 2016, que exige que todas as crianças de quatro a cinco anos tenham garantida matrícula na rede pública. De acordo com as metas do PNE, universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Neste mês, alunos dos Espaços de Desenvolvimento Infantil foram informados de que, em algumas unidades, o atendimento em horário integral passará para meio período nas turmas de quatro e cinco anos de idade a partir de 2014. A mudança mexe com a vida daqueles que dependem que as crianças fiquem na creche para trabalhar. A analista Renata Rodrigues, responsável pelo sobrinho Juan, de três anos, que estuda no EDI Roberto Ribeiro, no Anil, em Jacarepaguá, contou que a notícia foi dada em uma reunião com a diretoria da creche. No encontro, os responsáveis foram informados de que a decisão era da prefeitura e não receberam nenhum tipo de explicação para a mudança. Renata está preocupada, pois ela e a sua mãe, que também trabalha fora, não terão com quem deixar a criança. Segundo a analista, Juan fica em horário integral no EDI desde os nove meses.

'Ou minha mãe vai sair do trabalho ou eu não sei o que vou fazer. Durante a greve já foi um transtorno'.

Por nota, a Secretaria Municipal de Educação disse que o atendimento da pré-escola é realizado em horário integral ou parcial, de acordo com a demanda de cada unidade. Ainda de acordo com a secretaria, alguns EDIs alteraram sua forma de atendimento para atender a definição legal de universalização do acesso à pré-escola até 2016, que exige que todas as crianças de quatro a cinco anos tenham garantida matrícula na rede pública. A Secretaria de Educação do município não informou, no entanto, quantas e quais unidades vão passar pela mudança. O Rio possui 113 EDIs, número que deve chegar a 132 até o fim deste ano (CBN Rio de Janeiro, 2013, p. 1).

O problema maior era que, naquele momento, a Prefeitura do Rio estava na contramão das estratégias enumeradas no PNE, que em seu item 1.17 salienta o seguinte: Estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as

crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. E como para cumprimento de leis não se pode deixar brecha, percebemos que a Prefeitura, na intenção de garantir a inserção dessas crianças, achou a “bendita” brecha. A palavra estimular o acesso não é entendido como garantir o acesso. Daí, ao invés de garantir vaga em horário integral na Educação Infantil, ela poderia parcializar o horário de algumas escolas e oferecer, de acordo com o PNE, mais vagas aos que assim procurassem.

Exemplo: um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) que fosse Turno Único com seu horário integral de 7h e tivesse um quantitativo de 10 turmas. Com o horário parcial poderia ter até 20 turmas, sendo 10 pelo horário da manhã e 10 no horário da tarde, cabendo aos responsáveis se virarem com quem deixar os filhos no horário da manhã, quando matriculados à tarde, e com quem deixar os filhos à tarde quando esses estudassem pela manhã.

Percebemos que a procura por vaga na Educação Infantil e a falta de políticas públicas capazes de garantir que todas as crianças tivessem acesso a vaga de acordo com a lei, acarretou ações na justiça ao longo dos anos. No ano de 2016, a justiça concedeu liminar obrigando a Prefeitura e o Estado do Rio a matricular em creches todas as crianças de 0 a 4 anos de idade do município que estavam esperando por vagas. Se não houvesse vagas em estabelecimentos públicos, as crianças deveriam ser inscritas em creches conveniadas ou particulares. A decisão da 1ª Vara de Infância e Juventude foi tomada após uma ação civil movida pela Defensoria Pública do Rio. De acordo com o órgão, a cidade tem hoje 42.640 crianças em listas de espera de instituições de ensino infantil.

A ação civil pública movida pela defensoria foi motivada pela quantidade crescente de pessoas que procuram o órgão para obrigar a prefeitura a abrir vagas em creches para suas crianças. Somente no primeiro trimestre de 2015, o Núcleo de Primeiro Atendimento de Família, Juventude e Idoso de Jacarepaguá enviou à Secretaria Municipal de Educação 95 ofícios solicitando matrícula para crianças cujos pais recorreram à Defensoria; outros 20 foram encaminhados diretamente a creches e escolas. No mesmo período, foram ajuizadas 34 ações com a mesma finalidade.

- Um dos grandes avanços da decisão será permitir a organização do cadastro, pois a inscrição de interessados é feita diretamente na creche, não há uma lista única de crianças. Além disso, a liminar determina que haja planejamento, o que é fundamental. A ação civil pública busca garantir o acesso à creche de todas as crianças de até quatro anos, já cadastradas ou não, e independentemente de os pais terem recorrido à Defensoria – explica a subcoordenadora da Coordenadoria de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, Elisa Cruz (O Globo, 2016, p. 1).

Após uma análise preliminar sobre o conceito de Educação Integral e Escola em Tempo Integral, observa-se que, atualmente, as escolas públicas desempenham um papel que vai além da formação de cidadãos. Em tempos atuais, a ideia de formar um cidadão tornou-se perigosa, uma vez que pode estar associada ao conceito de "cidadão de bem", o qual pode ser considerado subjetivo e excludente. Nesse contexto, as iniciativas públicas voltadas para a implantação de uma Educação Integral devem extrapolar a concepção unidimensional de formação do indivíduo, e considerar a formação global e multidimensional fundamentada na concepção sócio-histórica.

Diante disso, a implantação de uma Educação Integral requer uma revisão dos paradigmas educacionais vigentes, bem como a promoção de políticas públicas que fomentem a formação de profissionais capacitados e a oferta de recursos adequados para a concretização dessa proposta. Portanto, é necessário investir em um modelo de educação que seja inclusivo, participativo e que promova a formação de indivíduos críticos, reflexivos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Observamos um aumento gradativo da responsabilidade e do propósito das escolas em se tornarem instituições que atendam às necessidades sociais de toda a comunidade escolar e o que esteja em seu entorno. Nas estruturas contemporâneas, a educação integral pode ser entendida como a possibilidade de assegurar condições de vida e proteção social aos sujeitos. A escola também se torna o principal espaço de lazer e convívio para os que nela estejam.

A população das escolas públicas que mais demandam uma educação integral é constituída, em parte, pela infanto-adolescência, cujas famílias ainda se mantêm em situação de pobreza. Por isso, a educação integral precisa ser conjugada com a proteção social, o que supõe pensar em políticas concertadas que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, sendo, a mais básica, a de uma sobrevivência digna e segura (Guará, 2006, p. 20).

Portanto, podemos dizer que a educação integral e a escola em tempo integral são conceitos relacionados à ampliação do tempo e da qualidade da educação oferecida aos estudantes, mas há diferenças entre eles.

Enquanto a educação integral é uma proposta educacional que visa ao desenvolvimento pleno do ser humano, não apenas do ponto de vista intelectual, mas também emocional, social e cultural e, nessa perspectiva, integrar diferentes áreas do conhecimento e atividades culturais, artísticas e esportivas, bem como fomentar o

protagonismo dos estudantes e a participação da comunidade na escola, a escola em tempo integral se refere a uma jornada escolar mais longa, em que os estudantes passam mais horas na escola e têm acesso a atividades extracurriculares.

Geralmente, a escola em tempo integral é voltada para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e busca oferecer um ambiente mais acolhedor e seguro para esses estudantes. Porém, o que está em questão é a qualidade desse tempo. Assim sendo, a educação integral busca uma formação mais completa do indivíduo, a escola em tempo integral busca oferecer um ambiente mais adequado para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, principalmente aos que estão no contexto da vulnerabilidade social.

Considerações Finais

Concluimos assim que, embora a escola em tempo integral possa oferecer muitos benefícios aos alunos e suas famílias, ela não garante por si só uma educação integral. Na verdade, acreditamos que se o tempo integral não for bem aproveitado pode até mesmo prejudicar essa concepção de educação integral, pois o tempo integral pode exagerar no foco excessivo em conteúdo curricular: podemos concentrar muito na entrega do conteúdo curricular, deixando pouco espaço para a exploração de outras habilidades e competências que fazem parte da educação integral, como habilidades socioemocionais, físicas e culturais, uma vez que as escolas em tempo integral costumam ter um programa de sete, oito horas ou mais. Pode haver pouco tempo para que os alunos possam explorar outras áreas de interesse ou participar de atividades extracurriculares.

Assim, entendemos que a Educação Integral visa a uma formação global do indivíduo, não se limitando apenas ao conteúdo disciplinar, mas considerando também os aspectos culturais, artísticos, esportivos e sociais, valorizando as experiências individuais e coletivas dos alunos. O objetivo é formar cidadãos críticos, autônomos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Em contrapartida, a educação em Tempo Integral busca ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, oferecendo atividades complementares que enriquecem o currículo e possibilitam o desenvolvimento de novas habilidades e competências. Essa abordagem busca promover um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo,

valorizando a diversidade cultural e oferecendo oportunidades iguais para todos os alunos.

Além disso, o tempo que um aluno passa na escola pode não ser um indicador confiável da qualidade do ensino, porque os alunos podem estar presentes na escola, mas não estar engajados na aprendizagem. Por exemplo, um aluno pode estar fisicamente presente na sala de aula, mas estar distraído ou desmotivado e, portanto, não estar aprendendo de forma eficaz.

Portanto, acreditamos que a qualidade do ensino é determinada por uma série de fatores, e o tempo que um aluno passa na escola é apenas um deles. É importante avaliar a qualidade do ensino com base em vários critérios, para que possamos garantir que os alunos estejam recebendo uma educação de qualidade.

Podemos enumerar algumas críticas sobre o uso do tempo nas escolas. Algumas dessas críticas incluem:

- Excesso de aulas expositivas: muitas escolas ainda utilizam uma abordagem tradicional de ensino, que se baseia em aulas expositivas em que o professor fala a maior parte do tempo e os alunos apenas ouvem. Esse tipo de aula pode ser monótono e não motivador, fazendo com que os alunos percam o interesse pela aprendizagem e não se envolvam ativamente no processo;
- Falta de tempo para atividades extracurriculares: escolas acabam tendo um currículo sobrecarregado e as atividades extracurriculares acabam, por vezes, sendo feitas caso haja tempo para serem executadas. As atividades esportivas ou artísticas ficam limitadas aos professores dessas disciplinas, limitando o desenvolvimento dos alunos em outras áreas, além de reduzir as oportunidades de socialização e diversão;
- Pouco tempo para feedback e acompanhamento individualizado: podemos afirmar que quando os professores possuem muitos alunos em suas turmas, abre um caminho para a dificuldade de se oferecer um feedback individualizado e acompanhar o processo educacional de cada um. Isso pode limitar o desenvolvimento dos alunos e impedir que os professores identifiquem as necessidades específicas de cada discente;
- Muita ênfase em testes padronizados: algumas escolas têm uma ênfase excessiva em testes padronizados e na preparação para esses testes. Isso pode levar a uma abordagem estreita de ensino, em que o objetivo principal é

passar no teste em vez de promover a aprendizagem significativa e a compreensão profunda dos conteúdos.

Podemos concluir que a qualidade do tempo escolar está intrinsecamente ligada à forma como o tempo é utilizado pelos estudantes e professores em sala de aula e em outras atividades escolares. Isso inclui tempo disponível para planejamento cuidadoso das atividades e do tempo de aula, a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e engajador e a oferta de recursos adequados para apoiar a aprendizagem dos alunos.

Uma boa qualidade do tempo escolar é importante porque pode gerar impacto significativo no desempenho acadêmico dos estudantes e na sua motivação para aprender. Quando o tempo escolar é bem utilizado, os alunos têm mais oportunidades de se envolver ativamente na aprendizagem, de se conectar com os seus colegas e professores e de desenvolver habilidades norteando o seu futuro.

Infelizmente, quando analisamos os documentos oficiais, por muitas vezes, esses termos são usados de forma intercambiável, o que pode levar a mal-entendidos e confusão. É importante que o governo e as autoridades educacionais entendam a diferença entre esses conceitos e sejam claros em sua definição e aplicação.

A educação integral deve ser vista como uma abordagem mais ampla e integrada que se preocupa não apenas com o tempo em que os alunos passam na escola, mas com a qualidade e a profundidade da experiência educacional, sendo relacionada diretamente à ideia de qualidade social, nesse sentido. A escola em tempo integral pode ser uma estratégia para alcançar a educação integral, mas deve ser implementada com cuidado e em conjunto com outras iniciativas educacionais.

O alcance do objetivo de uma educação integral é um processo complexo e, afirmamos que envolve muitos fatores em torno dessa palavra. Para tanto, devemos abordar a educação integral de maneira holística, abrangendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico dos alunos. Isso significa que as escolas devem fornecer experiências educacionais que atendam às necessidades de todos os alunos, independentemente de sua origem social ou cultural. E para que a escola pública consiga fazer isso acontecer, precisa de todo apoio e um olhar integral do poder público.

Ressaltamos, também, que a participação da comunidade é fundamental para que possamos almejar uma educação integral. As escolas devem procurar trabalhar em colaboração com as famílias, organizações comunitárias e empresas locais para

fornecer oportunidades educacionais amplas e relevantes. Permitir que as escolas adaptem o currículo às necessidades dos alunos e que eles explorem seus interesses e habilidades, envolvendo atividades extracurriculares, projetos de serviço comunitário, aprendizagem experiencial e outras formas de educação não tradicionais.

A valorização dos professores deve estar em pauta em qualquer projeto ou programa de Governo e não cabe aqui somente falar do financeiro, mas que eles possam ter tempo e espaço para formação, tornando-se algo fundamental para alcançar a tão falada e discutida educação integral. O alcance da educação integral perpassa por diversos caminhos e por isso a consideramos um objetivo importante e desafiador: requer o envolvimento de todos os membros da comunidade educacional e um compromisso com a excelência e a inovação na educação.

Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). Darcy Ribeiro - biografia. **ABL**, 2022. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/darcy-ribeiro/biografia>. Acesso em: 22 out. 2023.

BARBOSA Jefferson Rodrigues. A ascensão da ação integralista brasileira (1932-1937). **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 6, n. 1/2/3, p. 67-81, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, 23 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3. ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

BRASIL. Lei n.º 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 jun. 2007 e retificado em 22 jun. 2007.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério de Educação, 2007.

BRASIL. **Educação Integral**: Texto Referência para o Debate Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Programa Novo Mais Educação. **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 20 set. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – esp., p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2023.

CBN RIO DE JANEIRO. Prefeitura do Rio reduz horário de atendimento em creches e pega de surpresa pais de crianças de quatro e cinco anos. **CBN Rio de Janeiro**, 31 out. 2013. Disponível em: <https://cbn.globoradio.globo.com/rio-de-janeiro/2013/10/31/PREFEITURA-DO-RIO-REDUZ-HORARIO-DE-ATENDIMENTO-EM-CRECHES-E-PEGA-DE-SURPRESA-PAIS-DE-CRIA.htm>. Acesso em: 20 set. 2023.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COSTA, Cristina. **Sociologia** - Introdução à ciência da Sociedade. São Paulo: Moderna, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Execução do PNAE durante a pandemia**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2021.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**. Inovações em Processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. **Caderno Cenpec**, n. 2, p. 15-24, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168/197>. Acesso em: 23 out. 2019.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções**: 1789-1848. 25. ed. rev. 3. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Saiba quem foi Anísio Teixeira e conheça seu legado. **Inep**, 31 out. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/saiba-quem-foi-anisio-teixeira>. Acesso em: 10 out. 2023.

LAMELA, Eduardo Carracelas. Instrução e Revolução Social: A formação da universidade popular de ensino livre no rio de janeiro em 1904. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - Contra os Preconceitos: História e Democracia*, 29. **Anais...** Brasília: UNB, 24-28 jul. 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1488563234_ARQUIVO_LamelaAnpuh2017.pdf. Acesso em: 6 out. 2020.

LIBÂNIO, José C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino aprendizagem? *In: EnCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED-CENTRO OESTE*, 10. **Anais...** [S.l.]: Anped, jul. 2010.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARTINS, Ângela M. S. Análise histórica da educação libertária no Brasil no início do século XX. [S.l.], 2009. Disponível em: <https://silo.tips/download/analise-historica-da-educacao-libertaria-no-brasil-no-inicio-do-seculo-xx-angela>. Acesso em: 6 out. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Educação integral. **MEC**, 2015. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2015.

O GLOBO. Justiça manda prefeitura do Rio inscrever crianças em creches privadas. **O Globo**, 22 mar. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/justica-manda-prefeitura-do-rio-inscrever-criancas-em-creches-privadas-18932684>. Acesso em: 10 set. 2023.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Educação em números. **PNE**, 2022. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores-de-contexto/?accordion=%5B%7B%22idx%22%3A0%2C%22toggledList%22%3A%5B0%5D%2C%22id%22%3A%22accordion-0-0%22%7D%5D>. Acesso em: 10 set. 2023.

OBSERVATÓRIO LEGISLATIVO DA INTERVENÇÃO FEDERAL NA SEGURANÇA PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO (Olerj). Educação em tempo integral. **Olerj**, 2022. Disponível em: <https://olerj.camara.leg.br/retratos-da-intervencao/educacao-em-tempo-integral>. Acesso em: 13 set. 2022.

PAIVA, Flávia Russo Silva; AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Concepções de Educação Integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, v. 16, n. 1, p. 47-58, jan./jun. 2014.

PORTUGAL, Mariana da Costa *et al.* Educação Integral e Educação do Corpo na Obra de Anísio Teixeira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 527-542, maio/ago. 2015.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento; MARCONDES, Maria Inês; COELHO, Ligia Martha. Educação integral e(m) tempo integral: analisando as organizações curriculares apresentadas nas pesquisas publicadas entre os anos 2000 e 2012. **Revista COCAR**, v. 10, n. 20, p. 27-51, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/962/622>. Acesso em: 13 set. 2022.

ROUSSEAU, Jean. **Emílio ou da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SILVA, Elaniese do Socorro Lima da; SOUZA, Maria de Fátima Matos de; COSTA, Renato Pinheiro da. Abordagem historiográfica da educação de tempo integral no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, p. e020014, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655227>. Acesso em: 14 dez. 2023.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

3.2 ARTIGO 2: PERSPECTIVAS DO TURNO ÚNICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RJ (SMERJ): DESAFIOS E DIREÇÕES FUTURAS

Profa. Dra. Maria Luiza Süssekind (Unirio, Rio de Janeiro, RJ)
mluizasussekind@gmail.com

Jeferson Farias da Silva (Unirio, Rio de Janeiro, RJ)
jefersondoutorado@gmail.com

RESUMO: Este artigo integra uma tese multipaper, que se configura como uma coletânea de artigos passíveis de publicação. Tem por objetivo mostrar a história da implantação do Turno Único em algumas escolas municipais da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ). Salientamos o quanto tem se a percorrer em busca de uma escola de Turno Único (TU) que ofereça Educação Integral (EI) para os que nela estão. Analisaremos a existência de uma problemática na definição do que seria Tempo Integral e Turno Único no âmbito da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Suas diversas nomenclaturas para entender quais escolas estão ou não inseridas na concepção de Turno Único. Apresentamos inicialmente o modelo de escola conhecida como Ginásio Experimental Carioca (GEC). Tentaremos entender a complexidade dos Decretos, Resoluções e Portarias que ora definem o que é escola de Turno Único e ora Escola de Tempo Integral.

PALAVRAS-CHAVE: Turno Único; Tempo Integral; Educação Integral; Decretos; Resoluções; Portarias; GECs, PNE.

ABSTRACT: This article is part of a multipaper thesis, which is configured as a collection of articles capable of publication. This article is part of a multipaper thesis, which is configured as a collection of articles subject to publication. Its objective is to show the history of the implementation of the Single Shift in some municipal schools in the City of Rio de Janeiro (PCRJ). Highlight how far there is to go in search of a Single Shift (TU) school that offers Integral Education (EI) for those who are in them. We will analyze the existence of a problem in the definition of Full Time and Single Shift within the scope of the City of Rio de Janeiro. Its different nomenclatures to understand which schools are or are not included in the Single Shift concept. Initially present the school model known as Ginásio Experimental Carioca (GEC). We will try to understand the complexity of the Decrees, Resolutions and Ordinances that sometimes define what a Single Shift School is and what a Full Time School is. If in RJ city hall there is a public policy aimed at comprehensive education or if only for the implementation of full-time schools or if there are only palliatives to comply with the National Education Plan (PNE).

KEYWORDS: Single Shift; Full-time; Integral Education; Decrees; Resolutions; Ordinances; GECs, PNE.

Desafios e perspectivas da Educação em Tempo Integral: O Modelo de Turno Único da SMERJ

A temática da escola de tempo integral constitui objeto de debate e reflexão, representando um conceito que, na atualidade, se materializa como uma modalidade de ensino que tem experimentado uma ascensão progressiva no cenário educacional, destacando-se, de modo particular, nos recentes desenvolvimentos institucionais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ). Em essência, esse modelo educacional visa proporcionar uma experiência de aprendizagem mais abrangente e enriquecedora, por intermédio da extensão do tempo dedicado às atividades escolares e da oferta de programas extracurriculares e complementares.

Em um primeiro momento, esse modelo de escola pode tendenciar a nos levar a confundir o conceito do que é educação integral, pois ao analisarmos educação integral entendemos que essa visa uma abordagem pedagógica que procura promover o desenvolvimento pleno dos estudantes em todas as dimensões da sua vida, incluindo o intelectual, o emocional, o físico e o social. E a ampliação do tempo na escola pode não caracterizar educação integral, tornando-se apenas mais tempo do aluno na unidade escolar. A perspectiva da educação integral busca ir além da simples transmissão de conhecimentos, de mais tempo na escola, valoriza também a formação de cada indivíduo, sua autonomia e a capacidade de reflexão crítica dos mesmos.

Segundo Galian (2016), o tempo integral é favorável à busca de uma educação integral, pois ao adotar uma visão integral da educação, os professores e demais profissionais da área terão mais tempo na tentativa de buscar criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, que considere as diferentes habilidades e necessidades dos estudantes, e que promova a formação de indivíduos capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A ampliação do tempo de permanência de professores e estudantes na escola, tal como se expressa em muitas iniciativas assumidas como sendo expressão da busca por uma educação integral, é defendida aqui como mais tempo para o cumprimento da função específica da escola. Em outras palavras, o tempo a mais é entendido como potencialmente favorável para o processo de tradução cultural que se dá no desenvolvimento do trabalho de professores e alunos, que culmina na constituição do conhecimento escolar. Mais tempo é vislumbrado como elemento potencialmente favorecedor de condições para se cuidar da gestão da diversidade na escola (Galian, 2016, p. 25).

Na perspectiva de Galian, observa-se que o tempo é um elemento favorável, mas não obrigatório para a implementação da Educação Integral. Essa abordagem educacional não se restringe apenas ao aumento do tempo que os estudantes passam na escola, embora essa seja uma das possibilidades de sua aplicação. A Educação Integral compreende uma ampla gama de atividades que incluem atividades extracurriculares, projetos de pesquisa e extensão, atividades comunitárias e outras formas de aprendizado que extrapolam o ambiente da sala de aula convencional.

Nesse sentido, a Educação Integral requer uma revisão dos paradigmas educacionais tradicionais, que concebem a aprendizagem de maneira unidimensional, desconsiderando a complexidade e diversidade da realidade social e cultural brasileira. É necessário promover ações e políticas públicas que assegurem a oferta de recursos adequados e formação de profissionais capacitados para o desenvolvimento dessa abordagem educacional, visando proporcionar uma educação mais inclusiva, participativa e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa.

Assim, embora a Educação Integral possa incluir um aumento do tempo na escola, ela não se limita a isso, mas busca uma transformação mais profunda da educação e da sociedade como um todo. A educação integral é uma visão mais abrangente e inclusiva da educação, que reconhece a complexidade e diversidade dos estudantes e busca formar cidadãos mais críticos, reflexivos e participativos.

Neste artigo, abordaremos a implantação do modelo de Turno Único nas escolas da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, a fim de compreender suas principais características, desafios e benefícios. Partindo da concepção de escolas de tempo integral, nos concentramos na análise das escolas de Turno Único (TU) e nos Ginásios Cariocas que adotam essa modalidade de tempo integral, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ). Com o intuito de compreender as bases que nortearam a adoção desse modelo de escola, avaliamos se sua implantação possibilitou a criação de um ambiente inclusivo, seletivo ou discriminatório.

Analizamos a legislação, com suas leis²¹, decretos²², resoluções²³ e portarias²⁴, referentes à implementação das escolas de Tempo Integral, também conhecidas, como dito anteriormente, escolas de Turno Único (TU). Acreditamos ser de extrema importância nos aprofundarmos nessas documentações, pois elas contêm os fundamentos legais que respaldam, justificam e orientam a abordagem de ensino especificado em questão.

Neste estudo, objetivamos investigar a distinção entre educação integral e escola em tempo integral na Prefeitura do Rio de Janeiro, por meio de observações e análises. Nosso propósito é identificar se a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ) compreende o Tempo Integral (TI) como uma modalidade educacional que engloba a concepção completa de educação integral, se percebe essa abordagem como uma das possibilidades em busca de uma educação integral ou se limita a enxergá-la apenas como um meio de manter os alunos por mais tempo no ambiente escolar. Para tanto, realizamos análises e observações das políticas e práticas educacionais da SMERJ, visando identificar como essa concepção de educação é aplicada nas escolas de tempo integral e se essas práticas estão em consonância com a concepção de educação integral.

O presente artigo se concentrou, também, na análise das legislações que regulamentam o conceito de tempo integral na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ), conforme mencionado anteriormente. É importante destacar que, inicialmente, abordaremos o conceito de educação integral e, em seguida, discutiremos o papel que essa modalidade de ensino desempenha nas escolas de Turno Único da SMERJ. Dessa forma, nosso objetivo é identificar e distinguir a concepção de educação integral adotada pela Prefeitura do Rio de Janeiro.

No Brasil, temos uma lei principal que é a Constituição Federal, onde se encontram as normas que orientam o legislador – vereador, deputado ou senador – sobre quais assuntos eles devem ou podem tratar. Desta forma, eles não podem fazer

²¹ Lei é uma norma ou conjunto de normas jurídicas criadas através dos processos próprios do ato normativo e estabelecidas pelas autoridades competentes para o efeito.

²² Decreto é uma ordem emanada de uma autoridade superior ou órgão (civil, militar, leigo ou eclesiástico) que determina o cumprimento de uma resolução.

²³ Resolução é norma jurídica destinada a disciplinar assuntos do interesse interno do Município do Rio de Janeiro

²⁴ Portaria é um documento de ato administrativo de qualquer autoridade pública, que contém instruções acerca da aplicação de leis ou resoluções recomendações de caráter geral, normas de execução de serviço, nomeações, demissões, punições, ou qualquer outra determinação da sua competência

leis que vão de encontro à Constituição. Na Constituição de 1988, vemos alguns trechos que já falavam de educação integral. Nela estão contidos três artigos que fazem referência a essa concepção de educação integral, mesmo não descrevendo conceito no texto de forma clara. No artigo 205 da Constituição Federal, a educação é apresentada como um direito humano promovido e incentivado pela sociedade.

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, art. 205).

Em seu artigo 206 cita a gestão democrática do ensino público, que vai dialogar diretamente com a educação integral e preconiza a intersetorialidade como eixo fundamental das ações educativas, (VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei); O artigo 227 é o que mais responde ao conceito de educação integral, pois afirma que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, entre outros, o direito à educação.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, art. 227).

Para uma análise mais aprofundada da concepção de educação integral em período integral na Prefeitura do Rio de Janeiro, é imprescindível percorrer o contexto histórico desde a década de 1980 marcado por distintas experiências educacionais. Dentre essas iniciativas, merece destaque o modelo de escola em tempo integral, que, de certa forma, incorporava os princípios da educação integral. Nesse contexto, ressalta-se o Centro Integrado de Educação Pública, uma instituição idealizada por figuras proeminentes como Darcy Ribeiro e Leonel Brizola.

Darcy Ribeiro foi um dos mais importantes intelectuais brasileiros do século XX, tendo atuado como antropólogo, educador, político, escritor e poeta. Sua obra é vasta e diversificada, abarcando temas como a formação do povo brasileiro, a educação, a cultura indígena, a política e a história do Brasil. Entre suas contribuições mais significativas, destaca-se a ideia dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que foram implementados no estado do Rio de Janeiro durante a década de 1980. Os CIEPs representaram uma inovação na educação brasileira ao promover uma formação integral dos estudantes, que incluía não apenas o aprendizado técnico,

mas também o desenvolvimento cultural, artístico, esportivo e cidadão. Cabe ressaltar que os Cieps estavam inseridos no contexto do governo estadual carioca, porém, sua efetividade na construção de uma educação integral deixou marcas tanto positivas quanto negativas na educação brasileira.

A proposta de uma Educação Integral que tem por referência histórica, no Brasil, desde as práticas anarquistas e integralistas das décadas de 1920 e 1930, passando pelas formulações de Anísio Teixeira, até a constituição do projeto dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs –, implementado por Darcy Ribeiro no estado do Rio de Janeiro, é um exemplo desse distanciamento entre o que é debatido pelos intelectuais da educação e a realidade do cotidiano das escolas (Coelho, 2009, p. 1).

A ideia dos CIEPs foi desenvolvida por Darcy Ribeiro, em conjunto com a equipe do governo estadual do Rio de Janeiro, liderada pelo governador Leonel Brizola. Darcy Ribeiro já havia defendido a importância da educação integral em suas obras anteriores, como "O Povo Brasileiro", onde propôs a criação de uma escola que não fosse apenas um local de ensino, mas também um espaço de vivência, aprendizado e cidadania. Foram implementados em diversos municípios do estado do Rio de Janeiro, sendo equipados com uma ampla infraestrutura, que incluía biblioteca, laboratórios de ciências, auditório, ginásio de esportes, piscina, jardim e horta, entre outras instalações. Além disso, foram criadas atividades extracurriculares para os estudantes, como oficinas de arte, teatro, música, dança e esportes, visando estimular o desenvolvimento integral dos alunos.

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) são frequentemente considerados como um modelo bem-sucedido de educação pública, tanto no Brasil quanto no exterior. Essas escolas tiveram um impacto significativo na formação de uma geração de estudantes, que tiveram a oportunidade de experimentar uma educação mais humanista, valorizando a cultura popular e a cidadania. De fato, muitos estudiosos apontam os CIEPs como exemplos de excelência em educação pública.

Em maio de 1985 inaugurou-se, na capital do estado do Rio de Janeiro, o primeiro Ciep. Durante os anos 80 e 90, em dois períodos governamentais (1983- 1986 e 1991-1994) foram construídos e postos em funcionamento 506 Cieps, escolas públicas de tempo integral, com concepção administrativa e pedagógica próprias. A intenção declarada era promover um salto de qualidade na educação fundamental do estado (Cavaliere; Coelho, 2003, p. 148).

Entretanto, a trajetória dos CIEPs foi interrompida de sobremodo em virtude das mutações políticas e econômicas que incidiram sobre o Brasil. Em diversos casos, essas escolas sofreram desativação ou tiveram sua infraestrutura depauperada,

comprometendo a formação dos educandos e a solidificação da educação integral na nação.

Os CIEPs tiveram seu espaço planejado para o funcionamento em um turno de aulas estendido, entretanto, a legislação 16 no âmbito do Município no Rio de Janeiro, por meio da Lei do Turno Único, visa à ampliação da jornada escolar nas escolas da rede, incluindo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, obrigando os outros espaços escolares – a maioria das escolas da Rede, que não tiveram o planejamento arquitetônico semelhante ao de um CIEP, a funcionar em regime integral (Palmeira, 2016, p. 22).

É inegável que os CIEPs foram concebidos e conceituados como política pública com a intenção de promover uma educação pública integral e de qualidade, oferecendo não apenas ensino formal, mas também serviços sociais e culturais para as comunidades atendidas. Nesse sentido, essas instituições desempenharam um papel importante na democratização do acesso à educação e no combate às desigualdades sociais. Entretanto, como mencionado, os CIEPs enfrentaram uma série de desafios e fragilidades ao longo de sua trajetória. O alto custo de implementação e manutenção dos CIEPs representou um obstáculo significativo para a expansão desse modelo em escala. Os recursos financeiros necessários para sustentar a infraestrutura, os serviços complementares e o corpo docente especializado eram substanciais, o que tornou difícil a reprodução deste formato em grande quantidade de escolas, mas, foi, sobretudo, a ojeriza das classes médias e altas de que a população pobre tivesse acesso a estas escolas que derrotou seu projeto.

Portanto, ao abordar os CIEPs, é fundamental adotar uma abordagem equilibrada, reconhecendo suas contribuições para a educação pública, mas, também, examinando crítica e honestamente os problemas enfrentados. Somente por meio dessa análise crítica e contextualizada podemos compreender plenamente a história e o legado dos CIEPs no contexto da educação brasileira.

O Turno Único nas escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro

Torna-se imperativo, no âmbito desta análise, examinarmos o desenrolar da implementação do Turno Único na municipalidade do Rio de Janeiro, o que nos leva a considerar a importância da Lei nº 4866, promulgada em 02 de julho de 2008. Esta legislação, ao aprovar o Plano Municipal de Educação (PME), construído em alinhamento com o Plano Nacional de Educação, com uma vigência decenal, nos

induz a compreender a obrigatoriedade estabelecida no parágrafo único do Artigo 1º do PME, que direciona a administração municipal carioca a elaborar seus próprios Planos Decenais de Educação, em conformidade com os Planos Nacionais de Educação que venham a ser aprovados.

Nesse contexto, é importante destacar que a Resolução SME nº 840, datada de 03 de setembro de 2004, expedida pela então Secretária Municipal de Educação, Sônia Maria Corrêa Mograbi, estabeleceu a constituição de uma comissão com a finalidade de elaborar o Plano Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. É por meio desse processo que começamos a vislumbrar os primeiros indícios e discussões relacionados à ampliação ou à manutenção da implementação do horário integral nas escolas municipais.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada sob o número 9394/96, apresenta um marco significativo no contexto do ensino municipal no Brasil. Com seus 92 artigos, esta legislação delinea diretrizes que visam não apenas à universalização do acesso de crianças à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, mas também à promoção de uma educação de melhor qualidade. Dentro do panorama abordado pela LDB, destacam-se diversas medidas que impactam diretamente o sistema educacional municipal.

Uma das medidas mais proeminentes diz respeito à carga horária anual, estabelecendo um mínimo de 800 horas de atividades escolares e 200 dias letivos, criando assim uma estrutura que busca otimizar o tempo dedicado à educação. Além disso, a LDB traz a perspectiva de implementação progressiva do horário integral nas escolas municipais, indicando um compromisso com a ampliação das oportunidades de aprendizado, bem como com o aprimoramento do ambiente escolar.

No que diz respeito ao ensino municipal, a nova LDB ofereceu, em seus 92 artigos, diretrizes com objetivo de garantir, não só o acesso universal das crianças à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, como também garantir a ampliação do Tempo Integral nas escolas. Dentre as diversas medidas promulgadas pela Lei 9394/96 podemos citar:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (Brasil, 1996, arts. 34 e 87).

O Plano Municipal de Educação (PME) faz menção à criação da Casa de Criança como parte do Programa Especial de Educação, no ano de 1985. Este projeto consistia em uma alternativa de espaço pré-escolar em horário integral para crianças com idades entre 3 e 6 anos, situado em proximidade às residências da população de baixa renda.

Notamos que sobre educação infantil há uma ênfase maior dada a questão do tempo integral a ser implementado nas unidades da rede municipal. A redação diz que o Plano Municipal de Educação tem que apontar para diretrizes que garantam padrões essenciais de infraestrutura que são definidos na Deliberação CME nº 03/2000 e pelo próprio MEC, em documento, ainda preliminar, que foi discutido com as instituições públicas e privadas que atendiam à Educação Infantil. Outra diretriz aponta para o reconhecimento da importância do efeito sinérgico de um desenvolvimento físico, cognitivo e emocional sadio.

Neste sentido, o Município do Rio de Janeiro elaborou, em parceria com o Banco Mundial, o Projeto Rio Criança Maravilhosa - Rio Criança, "com o objetivo de expandir e melhorar a qualidade dos serviços integrados oferecidos às crianças (idade de 0 a 5 anos e 11 meses) de família de baixa renda, incluindo crianças com necessidades especiais. Estes serviços abrangem educação, saúde, assistência social e trabalho, oferecidos pela rede de instituições governamentais e não governamentais (Rio de Janeiro, 2008).

Este projeto, que havia recebido uma avaliação favorável por parte do Banco Mundial, buscava, segundo a SMERJ, dar continuidade às ações na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, no contexto da macro função de políticas sociais. Seu objetivo primordial era promover a cooperação e o entendimento entre os órgãos municipais, visando aprimorar a utilização dos recursos materiais e humanos, bem como qualificar e expandir a cobertura dos serviços municipais de forma integrada, com foco no desenvolvimento infantil. Entre os objetivos e metas estabelecidos, destacava-se o item 4, que sinalizava para uma ampliação progressiva no atendimento em tempo integral.

1. Ampliar a oferta de Educação Infantil de forma a atender, em cinco anos, a 50% das crianças de 0 até 3 anos, da população residente em regiões de IDH mais baixo e a 100% da população de 4 a 6 anos;
2. Atingir, em 10 anos, o atendimento a 70% das crianças de 0 a 3 anos, da população residente em regiões de IDH mais baixo;

3. Assegurar a partir da aprovação deste Plano, que crianças portadoras de necessidades educacionais especiais sejam atendidas na rede regular de Creches e Pré-escolas, garantindo suas necessidades e o direito de atendimento especializado;
4. Ampliar, progressivamente, o atendimento em tempo integral, para as crianças de 4 e 5 anos; (Rio de Janeiro, 2008, item 4).

Nas metas 12, 13 e 14, foi ressaltada a importância de manter a qualidade e o investimento nas escolas que operavam em regime de tempo integral. Podemos afirmar que o escopo para a implementação do Tempo Único nas escolas da rede municipal de ensino estava em andamento durante a vigência do Plano Municipal de Educação de 2008.

12. Manter a qualificação e o investimento nas Unidades Escolares que funcionam em tempo integral.
13. Prover, nas Escolas de tempo integral, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, prática de esportes e atividades artísticas.
14. Potencializar e expandir o atendimento e o quantitativo das Unidades de Extensão Educacional como Programa de extensividade do horário escolar do aluno, contribuindo para sua formação integral com atividades de arte, esporte e educação pelo trabalho (Rio de Janeiro, 2008, itens 12-14).

É importante analisarmos a meta 14 quando sinaliza para a potencialização e expansão das Unidades de Extensões²⁵. Quando observamos as Unidades de Extensões pelo viés da Educação Integral, conseguimos enxergar as ideias de escola-parque de Anísio Teixeira, pois a escola-parque recebia e ministrava o que ficou conhecido como práticas educativas. As aulas eram oferecidas aos alunos no contraturno local em que recebiam alimentação e atendimento médico-odontológico. Os alunos desenvolviam, no contraturno, as chamadas práticas educativas, que contavam com atividades físicas e artísticas.

Outra iniciativa importante, no âmbito da Rede, foi a regulamentação das Unidades de Extensão Educacional, através da Lei Municipal no 2619, de 16/01/98, que normatiza a estrutura e o funcionamento dos Núcleos de Arte e dos Polos de Educação pelo Trabalho, os quais incorporam em suas práticas, dentre outras atividades, aquelas em que se evidenciam o uso de diferentes mídias, de acordo com as respectivas peculiaridades e necessidades (Rio de Janeiro, 2008, meta 14).

Na prefeitura do Rio de Janeiro, essas Unidades de Extensão estão distribuídas por 10 Coordenadorias Regionais de Educação, e contam atualmente com sete Clubes Escolares, nove Núcleos de Arte e um Polo de Educação para o Trabalho, que

²⁵ Art. 1º As Unidades de Extensão Educacional da Secretaria Municipal de Educação desempenham relação com as propostas curriculares das diferentes etapas de ensino através das oficinas de Linguagens Artísticas e Esportes Educacionais. Art. 8º As Unidades de Extensão Educacionais voltadas para o desenvolvimento de Linguagens Artísticas e Esporte na Educação atenderão em contraturno e pós turno (Rio de Janeiro, 2021, art. 1).

são regulamentados pela Lei nº 7.090, de 27 de outubro de 2021 na qual dispõe sobre o quantitativo de Unidades de Extensão Educacional de que trata a Lei nº 2.619, de 16 de janeiro de 1998. E tem os seguintes objetivos segundo a Resolução:

Art. 2º - As Unidades de Extensão terão por objetivos: I. Difundir metodologias no ensino das Linguagens Artísticas e Esporte na Educação para a Rede Pública Municipal de Ensino; II. Aplicar práticas inovadoras nas diferentes modalidades artísticas e esportivas para a Rede Pública Municipal de Ensino; III. Promover o protagonismo infantil e juvenil, incentivando o projeto de vida dos estudantes (Rio de Janeiro, 2021, art. 2).

Para Coelho, pode se dizer que há um “perigo” para uma formação completa quando a proposta educacional se realiza de forma fragmentada, separando-se e desconectando as atividades curriculares das atividades diversificadas. Pode parecer, em primeiro momento, “uma concepção de educação integral em que a formação completa não é vista integralmente” (Coelho, 2009).

Concordando com Coelho, é indiscutível que a fragmentação e a desconexão entre as atividades curriculares e as atividades diversificadas podem representar um desafio significativo para a formação completa dos alunos. A ausência de uma abordagem integrada pode limitar a capacidade dos estudantes de aplicar conhecimentos e habilidades de maneira interdisciplinar, o que é essencial para o desenvolvimento de uma compreensão profunda e contextualizada dos tópicos. Além disso, a separação rígida entre essas áreas pode prejudicar a capacidade dos alunos de relacionar os conceitos aprendidos com situações do mundo real, minando o propósito fundamental da educação.

No entanto, é importante contrapor que nem sempre a fragmentação representa um "perigo" absoluto, pois há casos em que abordagens segmentadas podem ser apropriadas. Em situações em que se busca o desenvolvimento de competências muito específicas ou especializadas, uma abordagem mais focalizada pode ser eficaz. Além disso, em determinados níveis de ensino, como o ensino superior, a especialização é frequentemente necessária para aprofundar o conhecimento em uma determinada área. Portanto, a chave reside em encontrar um equilíbrio entre abordagens integradas e fragmentadas, adaptando-as de acordo com os objetivos educacionais e o contexto específico. A educação deve ser flexível o suficiente para acomodar diferentes estratégias pedagógicas, garantindo que o aluno tenha uma formação completa e relevante para suas metas e necessidades individuais.

Considerando a abordagem de uma Educação Integral em período integral, é crucial destacar que, ao abordá-la, devemos evitar conceber a ideia de implantação como ponto central. Para que possamos elaborar uma tese substancial acerca do seu desenvolvimento, torna-se imperativo compreendermos o processo que conduziu à formulação da política educacional nesse contexto.

Após a concepção dos CIEPs, a formulação do Plano Municipal de Educação (PME) e a promulgação de diversas resoluções, foi aberto o caminho para a efetivação das escolas de Turno Único na administração municipal do Rio de Janeiro. Nesse contexto, escolas que adotavam uma carga horária de sete horas diárias, caracterizando-se como instituições de ensino em regime de tempo integral, tiveram sua implementação iniciada no ano de 2010, em conformidade com a Lei Municipal nº 5.225, datada de 5 de novembro de 2010. De acordo com a lei, a escola de Turno Único era para ser implantada em 10 anos, sendo acrescentada a razão de 10% a cada ano. Tinha como um dos principais objetivos alcançar a educação infantil e o ensino fundamental. O Turno Único deveria priorizar as escolas situadas nas Áreas de Planejamento – APs,²⁶ onde fossem constatados os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano-IDH. Cada uma dessas áreas abrange diversos bairros da cidade e possui suas particularidades em relação à densidade populacional, infraestrutura, comércio, indústria, entre outros aspectos

Por meio da análise da lei municipal, notamos que a metodologia proposta para os beneficiários do programa de escolas de Turno Único: crianças, adolescentes e jovens, estava intrinsicamente alinhada com as recomendações abordadas no documento “Prioridades y Estrategias para La Educación” (1995) do Banco Mundial. Os documentos elaborados pelo Banco Mundial estiveram presentes na confecção dos documentos legais de muitos países, o que não foi diferente no Brasil. Notamos uma grande influência destes documentos em leis, decretos, resoluções no âmbito da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

Como a mão de obra é o principal ativo das pessoas de baixa renda, torná-la mais produtiva é a melhor forma de reduzir a pobreza. Isso exige o aumento das oportunidades de ganhar dinheiro e de desenvolver o capital humano a fim de aproveitar essas oportunidades. O crescimento econômico a partir de uma base ampla é importante. São igualmente importantes a educação básica e os cuidados de saúde, especialmente para as crianças, a fim de

²⁶ Áreas de Planejamento - AP, estabelecidas pela divisão do território municipal a partir de critérios de compartimentação ambiental, de características histórico- geográficas e de uso e ocupação do solo (Lei Complementar nº 111 de 1º de fevereiro de 2011)

proporcionar os fundamentos para as aptidões básicas e o bem-estar (Banco Mundial, 2006, p. 2).

Nossa análise crítica do documento "Prioridades y Estrategias para La Educación," produzido em 1995 pela Organização dos Estados Americanos (OEA), ressalta a ênfase notável na abordagem de caráter neoliberal adotada pela referida obra no contexto educacional, suscitando inquietações de natureza conceitual e prática. Esta crítica concentra-se na primazia conferida ao desenvolvimento econômico em detrimento de outros componentes igualmente pertinentes no âmbito da educação, particularmente em relação à promoção da equidade e da justiça social. O predomínio da perspectiva neoliberal, de acordo com nossa análise, pode ser interpretado como um mecanismo que tende a submeter o domínio educacional aos interesses econômicos e às dinâmicas do mercado, o que suscita reflexões significativas sobre os desafios e implicações associados à confluência entre a educação e a agenda neoliberal na América Latina.

Uma crítica adicional direcionada ao documento reside na sua enfática concepção da educação como um meio destinado a atingir objetivos de natureza econômica e mercadológica, em detrimento da apreensão da educação enquanto um direito humano primordial e essencial. Tal perspectiva culmina em uma negligência das questões inerentes à equidade e à justiça social no âmbito educacional, bem como em uma ausência de empenho no que tange à provisão de uma educação acessível e de elevada qualidade para todos os estratos sociais. Adicionalmente, salienta a preponderância da educação técnica e vocacional em detrimento da educação humanística e cultural, as quais são consideradas cruciais para o desenvolvimento de indivíduos críticos e participativos em uma sociedade democrática.

No que concerne ao direito à educação, o estudo de Najjar, Morgan e Mocarzel intitulado "Educação Integral em Tempo Integral no Brasil: dos planos às incertezas" (2018) enfatiza que a inclusão da educação nas agendas de direitos sociais tem conferido uma perspectiva renovada a essa temática no contexto contemporâneo, tanto sob o ponto de vista político quanto econômico. De acordo com os autores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seus artigos 34 e 87, prevê um aumento da jornada escolar dos alunos, representando um marco na legislação brasileira, pois é a primeira vez que se contempla a educação em tempo integral, embora sem torná-la compulsória, estabelecendo-a como um processo gradual. Nesse contexto, a obrigatoriedade ainda se limita a quatro horas diárias de atividades escolares.

Segundo a perspectiva apresentada, não se pode afirmar categoricamente que as intervenções de origem internacional sejam o único fator a influenciar as políticas públicas de educação no contexto brasileiro. Entretanto, não se pode ignorar a possibilidade de que essas influências internacionais tenham desempenhado um papel substancial, particularmente no que concerne à participação do Banco Mundial. Baseando-se em Altmann (2002), os autores destacam que as recomendações do Banco Mundial exerceram uma influência significativa no panorama educacional do Brasil desde a década de 1990, como parte de sua agenda voltada para a mitigação da pobreza. A educação primária emergiu como uma área de enfoque de extrema relevância, e o programa governamental liderado pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, alinhou-se de maneira estreita com as diretrizes propostas pelo Banco Mundial.

Embora seja um equívoco apontar as influências internacionais como o único fator de determinação das políticas públicas de educação no Brasil, é evidente a sua importância para a definição dos rumos dessa área. Nas últimas décadas, nota-se a força dos organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, na política educacional durante os dois governos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (mas não só neles), nos quais o pensamento desses organismos passou a ser considerados de alta relevância para as tomadas de decisão acerca das políticas a serem implementadas, como já ocorria em países de capitalismo central (Najjar; Morgan; Mocarzel, 2018, p. 131).

Ao aprofundar a análise das contribuições de autores que têm se dedicado ao estudo da educação em tempo integral e educação integral, tais como Coelho, Paro e Cavaliere, é possível observar que a mera presença contínua dos alunos no ambiente escolar não é, por si só, uma garantia de que a instituição de ensino assumirá a responsabilidade de mitigar comportamentos indesejáveis. Esses estudiosos argumentam que tanto as escolas que operam em regime de tempo parcial quanto aquelas que adotam o tempo integral devem ser estruturadas de forma a atender aos requisitos mínimos necessários para o cumprimento eficaz de suas responsabilidades. Caso contrário, correm o risco de reproduzir os problemas amplamente documentados que afetam as escolas públicas, especialmente aquelas situadas em contextos de carência socioeconômica.

Quando examinamos com maior profundidade as influências do Banco Mundial na formulação das legislações que regulam a implementação do Turno Único na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ), torna-se evidente que

a Lei Municipal nº 5.225, mencionada anteriormente, recebeu um reforço substancial por meio da Lei Complementar nº 111, promulgada em 1º de fevereiro de 2011. Esta última tratava das políticas urbanas e ambientais do município, estabelecendo o Plano Diretor, e também ratificava, em seu artigo 260, o cronograma gradual de implementação do Turno Único em um período de 10 anos. Além disso, o artigo 261 enfatizava a priorização das áreas de planejamento para a adoção desse modelo de escola em consonância com as diretrizes do Banco Mundial.

Art. 260. No ensino público fundamental e gratuito para todos, a Política da Educação estabelecerá, progressivamente, o turno único de sete horas em todas as escolas, no prazo de dez anos, à razão de dez por cento ao ano, priorizando as Áreas de Planejamento-APs onde foram constatados os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano-IDH.

Art. 261. A Política de Educação contemplará o turno integral através da distribuição espacial da clientela levando em conta a configuração, o tamanho e a complementaridade das áreas de atendimento, considerando-se para tanto os seguintes aspectos:

- I. atendimento em função do local de residência da clientela potencial;
- II. tempo máximo, ou distância máxima no percurso casa/escola;
- III. distância entre escolas;
- IV. localização de equipamentos afins que possam funcionar conjugados com os equipamentos educacionais;
- V. raio de abrangência conforme o quadro abaixo:

FAIXA ETÁRIA	FACILIDADES	DISTÂNCIAS MÁXIMAS	TEMPO DE ACESSO
Mais de 15 anos	Transportes coletivos	15 Km	20 min. de transporte
7 a 14 anos	Transportes coletivos Vias de acesso próximo a escola/residência	1,5 Km a 5 Km	30 min. de caminhada ou 10 min. de transporte
Menos de 7 anos	Vias de acesso próximo a escola/residência	500 m	10 minutos a pé

(Rio de Janeiro, 2011, arts. 260-261).

É possível constatar, nos artigos 260 e 261 do Plano Diretor, uma oscilação terminológica por parte da Prefeitura no que tange à designação das escolas com ampliação de jornada. Em um contexto específico da redação, tais instituições são referidas como de "Turno Único", enquanto em outro momento são mencionadas como de "Turno Integral". Ao longo da presente abordagem, será possível identificar essa ambiguidade terminológica sendo retomada.

Cumpre salientar, inicialmente, que o Ministério da Educação estipula, em sua diretriz, que a carga horária mínima para uma jornada escolar ser considerada integral é de 7 horas.

Um aspecto interessante na Lei Complementar Municipal nº 5.225 diz respeito à abordagem sobre a permanência dos alunos em escolas de horário integral. O parágrafo 3º do artigo 1º dessa Lei dispõe o seguinte: "A permanência dos alunos na escola ou em atividades escolares por período superior às sete horas previstas no

caput será optativa, a critério das famílias, dos estudantes e do sistema de ensino." Contudo, na prática, não foi observada a permanência dos alunos na unidade escolar por um período superior a 7 horas, uma vez que as escolas que adotaram a ampliação de suas cargas horárias e tornaram-se de "Turno Único" não ofereciam essa opção aos familiares. Nessa modalidade de tempo integral (Turno Único), os alunos encerram, até os dias atuais, suas atividades às 14h30, e os familiares que, porventura, estejam trabalhando ou não disponha de meio para buscar os alunos regularmente matriculados, são compelidos a desenvolver estratégias próprias para garantir o retorno desses educandos ao lar.

De maneira elucidativa, é perceptível que a legislação passou a categorizar as instituições educacionais em tempo integral mantidas pela Prefeitura do Rio de Janeiro, as quais foram denominadas como "Escolas de Turno Único". Dentro desse intrincado arcabouço normativo, destaca-se o Decreto nº 33649, de 11 de abril de 2011, que consolidou as diretrizes referentes ao Programa Ginásio Carioca, bem como estabeleceu outras disposições pertinentes. No artigo 4º deste Decreto, é introduzida a terminologia "Ginásio Experimental Carioca" (GEC), representando uma das modalidades das Escolas de Turno Único que será abordada de maneira mais detalhada e enfática em artigo futuro.

Art. 4º. Com o escopo de aprofundar as ações elencadas no art. 3º, as ações previstas no art. 6º serão direcionadas, inicialmente e em caráter experimental, a turmas do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental de dez unidades escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino, denominadas Ginásios Experimentais Cariocas (Rio de Janeiro, 2011, art. 4).

O Decreto nº 33.649, em seu Art. 3º, salientava que dentre as ações que constituem o Programa Ginásio Carioca estavam incluídos o desenvolvimento de metodologia dinâmica de ensino que fosse voltada para a faixa etária dos alunos do 6º ao 9º ano, com material estruturado de ensino, impresso e digital; formação de educadores no novo modelo escolar e na nova metodologia de ensino, qualificados e atuando de maneira eficiente na prática pedagógica; aulas digitais onde era possível encontrar vídeos educacionais, planos de aulas, jogos pedagógicos e possibilidade de reforço online; reforço da aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas diversas áreas de estudo; foco no Projeto de Vida do Aluno; disponibilização de espaço para biblioteca ou sala de leitura, com acervo atraente e voltado para a faixa etária dos alunos do 6º ao 9º ano.

Para a constituição dos GECs, as ações previstas no artigo 6º do supracitado Decreto estavam inseridas as seguintes diretrizes: educação em tempo ampliado para jovens de 7º ao 9º ano. Percebemos que, a partir do artigo 6º, os Ginásios Experimentais Carioca não atenderiam alunos do 6º ano; no contexto tecnológico, seria inserido o uso de recursos tecnológicos por meio da Educopédia²⁷. Segundo o Decreto, haveria a elaboração de um currículo diversificado, incluindo disciplinas denominadas de Eletivas, Estudo Dirigido, Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil; disponibilização de espaço para a prática do esporte educacional e apoio a práticas desportivas não-formais.

O artigo 6º, parágrafo 1º, do mesmo Decreto estabelece que cada aluno do Ginásio Experimental Carioca teria um tutor que o instruiria na prática e vivência de jovens protagonistas, formação acadêmica de excelência e preparação e acompanhamento. Esse tutor não seria alguém contratado para fazer esse acompanhamento educacional do aluno. Seria o professor que estivesse com sua matrícula nesse modelo de escola.

Art. 6º Dentre as ações que constituem o Programa Ginásio Experimental Carioca, inserem-se:

§ 1º Cada aluno do Ginásio Experimental Carioca contará com um professor tutor, que o orientará nas práticas e vivências em Protagonismo Juvenil, na formação acadêmica de excelência e na elaboração e acompanhamento de seu Projeto de Vida (Rio de Janeiro, 2011, art. 6).

O parágrafo em análise não evidenciou claramente que o docente, designado como tutor, também desempenharia a função de ministrar uma média de 26 tempos de aula semanais, podendo chegar a 32 tempos caso fosse necessário substituir outro professor. Isso sugere uma sobrecarga significativa nas responsabilidades do professor alocado nos Ginásios Experimentais Carioca (GECs).

A fim de ilustrar e tornar mais compreensível ao leitor deste artigo, consideremos a seguinte situação hipotética: um professor da disciplina de História, com uma carga horária de 3 tempos por turma, para cumprir a exigência semanal de 26 tempos, precisaria assumir uma média de 8 turmas, cada uma com três tempos de

²⁷ A Educopédia é uma plataforma colaborativa online de aulas digitais, onde alunos e professores podem acessar atividades autoexplicativas de qualquer lugar e a qualquer hora. As aulas incluem planos de aula e apresentações destinadas a professores que desejassem usar as atividades em sala de aula, com os alunos. Cada uma das aulas cobriam um tema, competências e habilidades das diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. As orientações curriculares de cada ano e de cada disciplina foram divididas em 32 aulas digitais, que correspondiam às semanas do ano letivo, retiradas daquelas destinadas a avaliações e revisões.

aula, totalizando 24 tempos na disciplina principal. Adicionalmente, esse professor teria que ministrar mais dois tempos em uma disciplina eletiva para alcançar a carga horária de 26 tempos semanais. Importante destacar que todos os professores deveriam alocar dois tempos semanais para a disciplina Eletiva do Aluno.

Considerando que as turmas do 7º ao 9º ano contam, em média, com 40 alunos cada, esse professor teria pelo menos 320 alunos regulares. Ele seria responsável por manter registros diários, planejar as aulas, equilibrar as demandas entre sua vida profissional e pessoal. Além disso, o professor descobriria que também teria que desempenhar o papel de tutor para vários alunos, com um mínimo de 10 a 15 estudantes sob sua orientação. No papel, a ideia parece genial, mas na prática, a questão da funcionalidade surge como um desafio a ser considerado.

O Decreto que consolidava o Programa Ginásio Carioca, também levava em consideração as disposições constantes nos art. 2º e art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que salientava o seguinte:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei. (Brasil, 1996, arts. 2 e 81).

Este argumento se fundamentava na análise dos estudos decorrentes dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2009, cujo entendimento pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ) conferia à cidade do Rio de Janeiro o status de pioneira em reformas no âmbito da educação pública. Conforme a visão da SMERJ, as práticas adotadas nas salas de aula, bem como as estratégias de gestão de recursos e de pessoal implementadas a partir de 2009, resultaram em um avanço notável no nível de aprendizado da maior rede pública municipal do país. Alegava-se que a educação no município do Rio de Janeiro havia experimentado um substancial progresso, refletido de maneira significativa nas pontuações obtidas no Ideb. Em 2011, esse índice registrou um avanço de 22% nos anos finais (do 6º ao 9º ano) e de 6% nos anos iniciais (do 1º ao 5º ano). Em 2013, o Ideb corroborou essas conquistas, com a rede municipal mantendo uma média geral de 5,3 nos anos iniciais e 4,4 nos anos finais.

O trabalho de requalificação do ensino público no município começou com a quebra de um paradigma nocivo para os estudantes. Em janeiro de 2009, a atual gestão pôs fim à aprovação automática – que permitia a progressão automática de séries como solução para o alto índice de reprovação, sem avaliar o mais importante: o aprendizado. Foi estabelecido, a partir dessa mudança, um sistema amplo de realfabetização e o Programa Reforço Escolar, que reduziram de forma significativa o analfabetismo funcional e têm eliminado as defasagens de idade nas séries. [...]

[...] Os professores da Rede Municipal são prioridade para a administração atual e destacam-se como atores fundamentais na guinada do Rio rumo à excelência no ensino. Ao priorizar o regime de 40 horas semanais, a Prefeitura do Rio prepara a rede para uma mudança de paradigma capaz de transformações ainda mais significativas, com o Turno Único de sete horas e a redistribuição das séries de forma a manter o 6º ano nas escolas do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. Os ganhos obtidos com essa mudança, que já resultou em notas 50% maiores nas 378 turmas que já trabalham nesse formato, em breve estarão em toda a rede, e servirão de modelo para outras cidades que têm o Rio como referência para a gestão da Educação (Rio de Janeiro, [2014], p. 2).

Consequentemente, consoante à perspectiva adotada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ), a municipalidade carioca se embasava primordialmente nessa concepção de expansão educacional e, em última instância, se incumbia do imperativo moral de mitigar uma significativa defasagem social, por meio do provimento de uma educação eminente, destinada às gerações futuras.

O mencionado Decreto destaca, ademais, a imperatividade de introduzir novos métodos e práticas no panorama educacional, com vistas a viabilizar a materialização de uma instituição escolar voltada à excelência acadêmica e à formação de jovens competentes, autônomos, solidários e corresponsáveis por sua própria plenitude, bem como pela transformação da comunidade e da sociedade em que estão inseridos. O artigo 2º do Decreto, por sua vez, oferece um exemplo explícito do objetivo do Programa:

Art. 2º O Programa Ginásio Carioca tem como objetivos formular, planejar, executar e acompanhar um conjunto de ações direcionadas para a melhoria da qualidade da Educação e atenderá a todas as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental das unidades escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino (Rio de Janeiro, 2022, art. 2).

Com o intuito de corrigir algumas inconsistências presentes na Lei Municipal nº 5.225, de 5 de novembro de 2010, o então prefeito Eduardo Paes promulgou a Lei 7.453 em 8 de julho de 2022. Essa nova legislação estabeleceu que o município deveria oferecer escolas com turno único de, no mínimo, sete horas a todos os alunos da rede pública até o ano de 2031, abrangendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Isso implicou em uma modificação do Artigo 1º da Lei Municipal nº

5.225, de 5 de novembro de 2010, que passou a vigorar com a seguinte redação: "Art. 1º Fica estabelecido o turno único de, no mínimo, sete horas em toda a rede de ensino público municipal, com prazo improrrogável até 2031".

A modificação do Artigo 1º da Lei 5.225 é motivada pelo fato de que, até o presente estudo, apenas 43% das escolas no Rio de Janeiro adotaram o turno único. Isso significa que aproximadamente 57% da meta original estabelecida não está sendo alcançada. Essa situação persiste em 2023, após 12 anos da promulgação da Lei nº 5.225.

A mencionada alteração no artigo 1º revela a fragilidade das políticas públicas de longo prazo, que não garantem efetivamente a implementação do Turno Único (TU) em toda a rede municipal de ensino ao longo dos anos. Não será surpreendente para os leitores deste artigo considerarem que, na transição para o ano de 2031, juntamente com as celebrações de "Feliz Ano Novo!" e acompanhando a tradicional queima de fogos, a Prefeitura do Rio de Janeiro ainda não tenha conseguido estabelecer o TU em todas as escolas municipais.

A promulgação da nova legislação introduz uma abordagem caracterizada por elementos de gestão democrática quando se aborda a implementação do Regime de Turno Único (TU) nas instituições de ensino. Essa perspectiva é ilustrada pela adição do Artigo 2º, Parágrafo 4º, com a seguinte redação:

§ 4º A implantação do turno único ocorrerá em diálogo com a comunidade escolar que, a partir do CEC (Conselho Escola Comunidade), poderá apresentar parecer sobre os impactos para os alunos, famílias e sociedade (Rio de Janeiro, 2022, art. 2).

Embora o Conselho Escola Comunidade (CEC) seja consultado, contribuindo para uma aparente concepção de gestão escolar democrática, o Artigo 2º da legislação em análise não inclui uma disposição explícita que estabeleça que, caso o CEC emita um parecer favorável ou desfavorável em relação à adoção do Regime de Turno Único (TU), alegando possíveis prejuízos superiores ou inferiores aos benefícios para a comunidade escolar, a decisão de acatar ou não esse parecer não esteja sob a jurisdição da administração escolar. Devido à natureza estritamente consultiva do CEC, a competência para determinar a adoção do TU recai exclusivamente sobre a Secretaria Municipal de Educação (SME).

Quando nos aprofundamos na análise das legislações pertinentes à implementação do Regime de Turno Único pela Secretaria Municipal de Educação do

Rio de Janeiro (SMERJ), deparamo-nos com uma considerável variedade de interpretações em relação às leis, decretos, resoluções e portarias que regulamentam essa política pública. Em virtude da complexidade subjacente às distintas abordagens da SMERJ em relação aos conceitos de Tempo Integral (TI) e Turno Único (TU), optamos, a partir deste momento, por empregar a designação "TU" exclusivamente.

Para Coelho e Hora (2009), o conceito de Educação Integral está enraizado em uma abordagem crítico-emancipatória da Educação. Abrange um leque diversificado de atividades que se integram no currículo escolar para uma formação humana integral. Essas atividades incluem as áreas de conhecimento geral, cultura, artes, saúde, esportes e trabalho. No entanto, para realizar plenamente o potencial dessa abordagem, essas atividades devem ser discutidas de forma crítica e emancipatória a partir de uma perspectiva político-filosófica.

É importante destacar que, quando afirmamos que aquelas atividades integram o currículo escolar, referimo-nos a um envolvimento que não está presente no mero anexar “aulas” de música, de capoeira, de informática ao contraturno curricular. Referimo-nos, sim, à possibilidade das diversas atividades – diversificadas e de sala de aula – serem tratadas como conhecimentos escolares mediadores entre sujeitos cognoscentes e objetos cognoscíveis (Coelho; Hora, 2009).

Na meta 6 do Plano Nacional de Educação, há a seguinte redação relacionada à educação em tempo integral: *“Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.”* (Lei nº 13.005/2014).

A abordagem contemporânea da Educação Integral, em determinados aspectos, preserva elementos provenientes da perspectiva sócio-histórica, enquanto introduz novos elementos em outros pontos. À medida em que ocorre um processo de reinterpretação e atribuição de novos significados ao conceito, surge a indagação acerca de um possível esvaziamento teórico-conceitual no que tange à Educação Integral.

Quando nos dedicamos ao estudo das escolas de Turno Único (TU), inevitavelmente nos deparamos com a questão da educação integral. Nos dias atuais, esse tema ainda é objeto de intensos debates, uma vez que, frequentemente, ao sermos questionados sobre o assunto, o primeiro pensamento ou análise que nos ocorre é a concepção de uma escola que inicia pela manhã e se estende até o final da tarde, caracterizada pela abrangência de ensino ao longo de todo o dia.

Ao examinarmos o conceito de educação integral no âmbito da administração municipal do Rio de Janeiro, depreende-se uma considerável dificuldade de compreensão tanto por parte daqueles que observam de fora quanto, quiçá, por parte daqueles que estão inseridos no sistema. No contexto do projeto de educação em tempo integral, identificam-se diversas questões a serem solucionadas. Entre elas, destaca-se a necessidade de estabelecer uma definição clara da carga horária a ser cumprida pelas diversas escolas que são consideradas de horário integral. Ao analisar os horários de diferentes unidades escolares, constata-se que a confusão é inerente, mesmo para aqueles que nelas trabalham. Por exemplo, uma escola cujo horário de funcionamento é das 8h às 16h é classificada como de tempo integral. Da mesma forma, uma escola com horário das 7h30 às 14h30 também passa a ser considerada de tempo integral. Tal como é possível verificar no Artigo 1º, que modifica a redação dos incisos I e II, bem como do parágrafo 2º do artigo 18 da Resolução SME nº 368, de 15 de dezembro de 2022, e que passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 18

I - Tempo integral: 7 (sete) horas, das 7h30 às 14h30; ou 8 (oito) horas, das 7h30 às 15h30;

II - Tempo parcial: manhã, das 7h30h às 12h; tarde, das 13h às 17h30; e noite, quando houver, das 18h às 22h (Rio de Janeiro, 2022, art. 18).

Na presente Resolução, que representa uma das mais recentes investigadas, nota-se que em nenhum momento é abordada a expressão "Turno Único", aspecto que se destaca nas Leis municipais pertinentes. Ao observarmos a legislação municipal, é possível enfatizar, como mencionado anteriormente, a Lei nº 5.225, de 11/09/2010, que instituiu o regime de Turno Único com uma carga horária de 7 (sete) horas na Rede Municipal de Ensino.

A modificação da redação dos artigos 18 e 25 da Resolução SME nº 368, datada de 15 de dezembro de 2022, foi efetivada por intermédio da Resolução SME nº 372, de 23 de dezembro de 2022, a qual, em seu artigo 1º, dispôs sobre a alteração dos incisos I e II, bem como do parágrafo 2º do art. 18 da Resolução SME nº 368. Anteriormente, a mencionada Resolução preconizava que o período integral correspondia a uma carga horária de 7 (sete) horas diárias, das 7h30 às 14h30. Contudo, por meio da nova redação, esse período passou a ser estabelecido conforme a seguir:

Art. 18

I - Tempo integral: 7 (sete) horas, das 7h30 às 14h30; ou 8 (oito) horas, das

7h30 às 15h30;

§2º Nas escolas que funcionam em tempo integral, a jornada escolar dos alunos poderá acontecer excepcionalmente das 8h às 15h ou das 8h às 16h, caso seja identificada necessidade em avaliação conjunta pela equipe gestora da Unidade Escolar e a equipe da E/CRE, com a validação do Nível Central da SME. (Rio de Janeiro, 2022, art. 18).

Reiteramos nossa escolha pela terminologia "Turno Único" e avançaremos com nossa análise sobre a implementação desse modelo na rede municipal de ensino da capital carioca. No ano de 2011, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMERJ), com o propósito de instaurar um modelo de escola em "Turno Único" capaz de abranger uma parcela substancial de estudantes, proporcionando-lhes maior tempo de permanência nas dependências da unidade escolar, apresentou-se uma nova proposição educacional de "Turno Único" destinada aos jovens do Ensino Fundamental II: o Ginásio Experimental Carioca (GEC).

A implementação do Turno Único nas escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro tem se apresentado como um dos desafios mais significativos a serem superados na busca por uma educação de qualidade em tempo integral. Essa abordagem educacional, que propõe um prolongamento da jornada escolar para além dos tradicionais períodos matutino e vespertino, demanda uma série de aspectos fundamentais para o seu pleno funcionamento. Nesse contexto, destacam-se três elementos cruciais: a existência de uma matriz curricular efetiva e adequada ao tempo integral, a disponibilidade de professores comprometidos e capacitados para atuarem em tempo integral, e a valorização desses profissionais no exercício de sua função.

Matriz Curricular do Turno Único

Entendemos que a matriz curricular desempenha um papel central na educação em tempo integral, pois deve ser estruturada de forma a contemplar os conteúdos e as atividades que proporcionem uma formação completa e abrangente aos estudantes. No entanto, a elaboração de uma matriz curricular efetiva para o Turno Único requer um cuidadoso planejamento, levando em consideração não apenas o aspecto quantitativo de carga horária, mas também a qualidade e a relevância dos conteúdos abordados. É fundamental assegurar que os estudantes tenham acesso a um currículo equilibrado, que estimule o desenvolvimento intelectual, emocional, social e físico de maneira integrada.

A proposta do Turno Único, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação

do Rio de Janeiro (SMERJ), é estruturada de maneira a reconfigurar o modelo convencional de organização do tempo escolar, buscando superar a tradicional divisão entre turno e contraturno. Nesse contexto, o principal objetivo é a construção de um currículo escolar integralmente integrado, no qual as disciplinas do núcleo comum se combinam harmoniosamente com as disciplinas da parte diversificada.

A proposta do Turno Único é estruturada de maneira a superar o paralelismo entre turno e contraturno, com vistas à construção de um currículo integrado. Desse modo, as disciplinas do núcleo comum e as disciplinas da parte diversificada estão integradas na Matriz Curricular compreendendo que todas as disciplinas do currículo se complementam e se alternam dentro do horário escolar, com o objetivo de proporcionar um maior desenvolvimento dos potenciais e das habilidades dos alunos (Rio de Janeiro, 2020, p. 20).

Ademais, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ), a implementação efetiva do Regime de Turno Único estava condicionada à disponibilidade de docentes qualificados e motivados a se dedicarem integralmente às atividades nas unidades escolares.

Nesse contexto de educação integral, o professor poderá ser percebido como agente social, que de fato é. Os professores são profissionais que realizam sua função na formação do outro e a formação continuada é condição de êxito para uma educação integral, isso implica ao se colocar no movimento contínuo de compreensão das ações do cotidiano educacional. E esses aspectos, concomitante aos aspectos pedagógicos, tais como o tempo de trabalho docente com planejamento e os recursos disponíveis para que a aula aconteça, contribuem sobremaneira para a formação contínua dos docentes (Karlinski, 2015, p. 7).

Tornou-se evidente que a implantação bem-sucedida do Turno Único nas escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro exigia um olhar atento e ações estratégicas que abordassem as questões relacionadas à matriz curricular, à disponibilidade de professores em tempo integral e ao treinamento das equipes gestoras e dos profissionais envolvidos.

Ao analisarmos a ideia educativa do Turno Único, percebemos que a mesma, em tese, buscava a criação de ambientes de aprendizagem que pudessem levar os estudantes ao reconhecimento dos saberes que trazem à escola, além de um diálogo mais profundo com os mesmos. Para a SME, essa ideia facilitava a escola promover o desenvolvimento de talentos e aprendizagem, mediada por adultos ou por seus pares, por membros da comunidade escolar, organizações locais ou de fora, que se proponham ao desenvolvimento do aluno em Turno Único. A criação desses ambientes de autonomia e participação depende da formulação de intenções formativas claras e ações intencionais da equipe educadora das Unidades Escolares,

nos diferentes espaços e tempos da escola.

As salas são temáticas, por disciplinas, e devem ser ambientadas criando espaços de aprendizagem “personalizados”. Essa proposta requer o deslocamento dos alunos entre as salas de aula. Cria uma identidade do grupo com as disciplinas por meio da construção conjunta do ambiente de aprendizagem, que é a sala de aula, tornando-a personalizada (Rio de Janeiro, 2020, p. 35).

No âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Educação (SMERJ) regulamentou, por meio de suas Resoluções, diferentes modalidades de carga horária diária para os alunos matriculados nas Unidades Escolares de Ensino Fundamental. Quando analisamos isoladamente, por exemplo, a Resolução SME nº 1178, de 02/02/2012, as escolas de horário parcial destinavam quatro horas e meia de trabalho escolar para o 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental e cinco tempos de cinquenta minutos de aula, com 20 minutos de recreio e refeição, para o 6º ao 9º Ano. Em contrapartida, as escolas de tempo integral ofereciam sete horas e vinte minutos de trabalho escolar, distribuídos em trinta e cinco tempos de cinquenta minutos, incluindo refeições e recreio, e disponibilizavam, de forma opcional, uma hora e quarenta minutos de atividades de contraturno, com ênfase no reforço escolar. Por outro lado, os Ginásios Experimentais adotavam uma carga horária mais extensa, com oito horas diárias, abrangendo recreio, refeições, estudo dirigido e atividades eletivas, proporcionando uma imersão mais ampla no processo educativo.

Quadro 1 – Resoluções SME

Resolução SME nº 1178 de 02/02/2012	Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.
Resolução SME nº 1317 de 28/10/2014	Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro,
Resolução SME nº 1427 de 24/10/2016	Dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização das turmas, horário de funcionamento e Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro
Resolução SME nº 187 de 27/01/2020	Dispõe sobre a estrutura de atendimento, horário de funcionamento e matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências
Resolução SME nº 297, de 17/11/2021	Dispõe sobre a Matriz Curricular das Unidades Escolares da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências
Resolução SME nº 368, 15/12/2022	Dispõe sobre a Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do município do Rio de Janeiro, e dá outras providências
Resolução SME nº 372, de 23/12/2022	Altera a redação dos artigos 18 e 25 da resolução SME nº 368, de 15 de dezembro de 2022, na forma que menciona.
Resolução SME n.º 376 de 16/02/2023	Altera o Anexo II e o Anexo V da Resolução SME nº 368, de 15 de dezembro de 2022.)

Considerada pela SMERJ uma proposta inovadora de escola, capaz de assegurar a formação integral dos alunos e atender às demandas dos estudantes do século XXI, o modelo de escola em Turno Único orienta-se por um conjunto de princípios educativos descritos como Diretrizes. Uma das principais fundamentações das Diretrizes do modelo são os quatro pilares da educação para o século XXI. O relatório “Educação: Um Tesouro a Descobrir” da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da Unesco, coordenado por Jacques Delors (1998), aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida fundamentada em quatro pilares que são, concomitantemente, do conhecimento e da formação continuada. No capítulo quatro, do relatório da Unesco, em que são explicados os quatro pilares da educação, observamos como eles são descritos e o relatório ressalta que a educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida. Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (Delors, 2010, p. 31).

Desta forma, fica em relevo a ideia de que, segundo Delors, a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão os pilares do conhecimento e também uma forma com a qual a SME estruturou seus ginásios: *aprender a conhecer* que indica interesse, abertura para o conhecimento que concomitantemente libertaria da ignorância; *aprender a fazer* que mostraria a coragem de executar, correr riscos e poder errar na busca de acertar e aprender; *aprender a conviver* que traria o desafio da convivência, o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento e, finalmente, *aprender*

a ser que compreenderia o papel do cidadão, sua razão e o seu propósito de viver.

A apropriação dos quatro pilares da educação pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ) como estratégia curricular para as escolas de Turno Único evidencia a influência das diretrizes internacionais no contexto educacional local, além de certa ingenuidade quanto à possibilidade de controle dos resultados do processo educativo. Embora os pilares propostos pela Unesco tenham ganhado reconhecimento mundial, é pertinente realizar uma análise crítica desses princípios, pois algumas questões merecem ser questionadas. Uma delas é a invasão da gramática da gestão no campo da educação.

Outro dos pontos de crítica é a ênfase excessiva dada à utilidade e aplicabilidade do conhecimento. Ao priorizar a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, corre-se o risco de adotar uma abordagem utilitarista da educação, reduzindo-a meramente a um instrumento para atender às necessidades do mundo profissional. Essa visão restrita pode negligenciar a importância de uma compreensão mais ampla e profunda do mundo e da sociedade, comprometendo a formação integral dos estudantes. Sussekind (2014) chama de currículos escriturísticos, reificando a ideia de produto através também da “aquisição de conhecimentos”.

Ao enfatizar a utilidade do conhecimento, existe o perigo de subvalorizar as disciplinas que não apresentam uma aplicação imediata e tangível. Assim, áreas como as artes, as humanidades e as ciências sociais podem ser marginalizadas ou relegadas a um segundo plano, privando os estudantes de uma formação que estimule a criatividade, o pensamento crítico e a reflexão sobre questões sociais e culturais.

Além disso, é necessário questionar se os pilares da educação da Unesco são adequados para todas as realidades e contextos educacionais. Embora tenham sido formulados com a intenção de promover uma educação de qualidade em todo o mundo, é preciso considerar as particularidades locais e as necessidades específicas de cada comunidade. A aplicação acrítica desses princípios pode resultar em uma padronização da educação, negligenciando a diversidade cultural e os saberes locais, além de perpetuar desigualdades existentes.

Diante dessas reflexões críticas, é importante repensar a maneira como os pilares da educação são adotados e implementados nas Escolas de Turno Único. É necessário buscar um equilíbrio entre a utilidade do conhecimento para o mundo do trabalho e a valorização de uma formação integral que promova o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos alunos. A pluralidade de disciplinas e a inclusão de

diferentes formas de conhecimento devem ser consideradas para proporcionar uma educação mais abrangente e enriquecedora.

De forma resumida, a Unesco é internacionalmente reconhecida por sua proposta de quatro pilares da educação. No entanto, é de suma importância conduzir uma análise crítica sobre a sua pertinência e aplicabilidade nos Ginásios Experimentais Cariocas. Questões relacionadas à ênfase na utilidade e aplicação do conhecimento, a possível marginalização de disciplinas e saberes e a adaptação desses princípios à realidade local surgem como pontos cruciais que requerem cuidadosa reflexão e eventual revisão. Assim, é necessário promover um diálogo aprofundado e a busca por alternativas viáveis para possibilitar uma educação mais inclusiva, diversificada e significativa para os estudantes da cidade do Rio de Janeiro.

No entanto, a definição dos pilares da educação para o mundo deve ser considerada como uma contribuição valiosa e orientadora, sujeita a adaptações e interpretações contextuais, de acordo com as necessidades e características locais de cada sistema educacional. Portanto, embora a Unesco tenha influência e autoridade na definição desses pilares, sua aplicabilidade e adequação precisam ser avaliadas e ajustadas de acordo com as realidades específicas de cada contexto educacional.

A ideia de "aprender a fazer" como estratégia educacional deve ser examinada de forma crítica, uma vez que sua aplicação pode não representar um caminho efetivo para superar os desafios educacionais e promover a formação integral dos indivíduos. Ao contrário, pode ser vista como uma astúcia ideológica dos poderes dominantes, cujo objetivo é enfraquecer a educação da maioria, enquanto concentra esforços na melhoria da educação destinada às elites.

Ao priorizar o aspecto pragmático do conhecimento, enfatizando a aplicação prática das habilidades em detrimento de uma formação mais abrangente, corre-se o risco de restringir o propósito da educação a uma visão utilitarista. Isso pode levar a uma redução do escopo do currículo, com uma ênfase excessiva em habilidades técnicas e profissionais, em detrimento do desenvolvimento de competências críticas, reflexivas e criativas.

Essa abordagem, que enfoca apenas a aprendizagem voltada para a ação, pode marginalizar áreas do conhecimento que são consideradas menos "práticas" ou imediatamente aplicáveis. As disciplinas humanísticas, as artes e as ciências sociais, por exemplo, muitas vezes são negligenciadas em favor de disciplinas consideradas

mais diretamente relacionadas às demandas do mercado de trabalho. Essa visão estreita de educação acaba reforçando desigualdades e exclusões sociais ao não valorizar uma formação integral que promova a compreensão do mundo, a reflexão crítica e a participação cidadã.

Ademais, é importante questionar a intenção por trás dessa ênfase na aprendizagem voltada para a ação. Ao focalizar apenas as habilidades técnicas e profissionais, a educação pode estar servindo aos interesses daqueles que detêm o poder e o capital, consolidando uma divisão social entre uma educação de qualidade restrita às elites e uma educação precária oferecida à maioria. Essa perspectiva pode refletir uma estratégia de perpetuação de desigualdades e de manutenção do status quo ao limitar o acesso a uma educação ampla e emancipadora.

Najjar, Morgan e Mocarzel (2018), destacam a negação histórica do direito a uma educação de qualidade, que privou os indivíduos das ferramentas necessárias para promover mudanças em suas posições na sociedade e dificultou sua capacidade de intervir conscientemente nos problemas enfrentados. Nesse sentido, a reorganização dos tempos e espaços na instituição escolar torna-se essencial para desenvolver uma abordagem integral do ser humano. Nessa direção, a qualidade merece adjetivo pois é social e não qualidade do conhecimento ou da medida de aprendizados.

No contexto brasileiro, a educação das elites sempre foi diferente daquela destinada às classes populares ao longo da história. Essa diferença pode ser observada tanto na duração da escolarização quanto nas atividades direcionadas a crianças e jovens.

Há tempos, a negação histórica do direito a uma educação de qualidade deixou de fornecer aos indivíduos ferramentas capazes de modificar o lugar que eles ocupam na sociedade, o que acabou impossibilitando-lhes de intervir conscientemente nos problemas apresentados. Por isso, a reorganização de tempos e de espaços torna-se um ponto crucial no desenvolvimento de uma instituição escolar que tenha como norte a integralidade do ser humano. No Brasil, a educação das elites se diferenciou da popular ao longo de toda a sua história, sobretudo no que diz respeito ao tempo de escolarização e às atividades voltadas para as crianças e para os jovens (Najjar; Morgan; Mocarzel, 2018, p. 129).

Argumentamos, também, que os quatro pilares não são suficientemente inclusivos, pois se concentram principalmente em habilidades individuais e não levam em conta fatores culturais, sociais e políticos mais amplos. Além disso, o conceito de

"aprender a conviver" pode ser mal compreendido e usado como uma forma de impor valores e normas pré-estabelecidos.

Compreendemos que, para alguns teóricos do currículo, não podem existir padrões uniformes na edificação de conhecimento quando observadas perspectivas distintas. Nesse contexto, Garcia e Sussekind destacam que "cada instituição de ensino e cada sala de aula num dado *espaçotempo*, na medida que os saberes, valores e atitudes que ali se constroem, reconstroem e ressignificam serem também inéditos" (Cinelli; Garcia, 2008, p. 14).

Cumpramos ressaltar que, no âmbito deste artigo, questionamos a ideia de um currículo escolar homogeneizado, uma concepção que tem sido objeto de debate e contestação por um longo período. Em geral, a busca pela unificação curricular almeja estabelecer padrões educacionais uniformes, seja em escala nacional ou mesmo internacional. Contudo, esta abordagem suscita algumas problemáticas substanciais. Primeiramente, destaca-se que a padronização pode acarretar na perda da rica diversidade cultural e regional. Um currículo escolar unificado, por vezes, não considera as distinções existentes entre regiões ou culturas, resultando em uma compreensão superficial e limitada de áreas cruciais da vida e da história. As narrativas locais, juntamente com suas tradições, podem ser relegadas em prol de um modelo global.

Lima, Nobre e Garcia (2022) em seu artigo: A Influência dos Organismos Multilaterais na implementação de Políticas Educacionais Brasileiras e a Formação do Sujeito Glocal, mostram que a defesa das culturas locais, passa por uma articulação entre o local e o global e salientam que a *glocalização* emerge como uma perspectiva mercadológica advinda da globalização.

O que é um conhecimento Glocalizado? Seria servir a "dois senhores" ou tentar a sobrevivência? A 'glocalização' não é movimento contrário à globalização, é proveniente dela. Uma influência a outra e juntas somam para a cultura mundial. A interação "global" e "local" valoriza o lugar, dentro de um contexto de internacionalização e homogeneização. É a dialética entre local e global para ser 'Glocal' – em interface com o sistema-mundo, sem perder a autenticidade de sua missão (Lima; Nobre; Garcia, 2022, p. 73).

Lima, Nobre e Garcia (2022), estão discutindo o conceito de "conhecimento glocalizado" e levantam questões sobre o seu significado e importância. A expressão "servir a dois senhores" ou "tentar a sobrevivência" é uma forma de questionarem se o conhecimento glocalizado implica em buscar agradar tanto a nível global quanto local, ou se é uma estratégia para garantir a sobrevivência em um contexto

globalizado. Globalização e glocalização são influências mútuas que contribuem para a cultura mundial. A interação entre o global e o local valoriza a singularidade e a identidade de um lugar dentro de um contexto de internacionalização e homogeneização.

Assim, ser "glocal" implica em estar em uma interface entre o sistema-mundo global, mantendo-se autêntico em sua missão e propósito. É uma abordagem que busca equilibrar as influências globais com a preservação da identidade local.

Uma outra crítica ao currículo unificado é porque ele pode ser inflexível e não adaptável às necessidades e interesses dos alunos. Cada aluno é único, com habilidades e interesses diferentes, e um currículo unificado pode não ser capaz de atender às necessidades individuais de aprendizagem. Isso pode levar a uma falta de engajamento e motivação, o que pode prejudicar o desempenho acadêmico e a preparação para a vida.

Além disso, parte dos teóricos do campo argumentam que um currículo unificado pode ser excessivamente prescritivo e limitar a criatividade e a inovação dos professores. A padronização pode restringir a capacidade dos professores de adaptar e ajustar o currículo para atender às necessidades de seus alunos e explorar tópicos e abordagens inovadoras de ensino.

Sussekind, Maske e Oliveira (2022) abordam a impossibilidade de se isentar ou desvincular das redes que nos envolvem, sejam elas sociais, culturais ou institucionais. Diante dessa compreensão, eles buscam explorar outras perspectivas, prismas e possibilidades de conhecimento que vão além das fronteiras estabelecidas. Mencionam a existência de linhas divisórias antigas, como a rotulação, a categorização, a inferiorização e o silenciamento de vozes, que ainda persistem nos corredores das escolas. No entanto, ressaltam a busca por óticas diferentes e a criação de novos saberes, que desafiam essas fronteiras e permitem uma visão ampliada.

No contexto da definição de currículo e objetivos educacionais, os autores destacam a existência de conhecimentos híbridos que vão além das limitações físicas das salas de aula. Eles citam exemplos como as paredes que se transformam em refúgios e até mesmo o banheiro, que pode adquirir uma importância simbólica dentro da escola. Essas referências sugerem a importância de valorizar diferentes espaços e perspectivas na construção do conhecimento, indo além das estruturas tradicionais e explorando possibilidades inovadoras.

Assim, reconhecendo a impossibilidade (SÜSSEKIND, 2014) da isenção ou ainda da desvinculação das redes que nos constituem, deslocamo-nos entre esses vãos em busca de outras óticas, novos prismas e diferentes possibilidades de criar, manipular, usar (Certeau, 1994) e enxergar diferentes saberes, ainda que essas fronteiras sejam cruzadas pelas antigas linhas abissais da rotulação, da categorização, da inferiorização e do silenciamento de vozes que gritam nos corredores das escolas. Enquanto experimentamos os efeitos da busca pela definição de um currículo a partir do qual seja possível alinhar de modo preciso a projeção de objetivos e o alcance de habilidades, existem conhecimentos hibridizados que transpassam as paredes, os corredores e o fundão (COELHO, 2018) das salas de aula. Em alguns casos, as paredes se tornam lugar de refúgio, e o banheiro deixa de ser banheiro e vira ponto turístico dentro da escola (Süssekind; Maske; Oliveira, 2022).

Por fim, a implementação de um currículo escolar unificado torna-se difícil e controversa. Diferentes grupos podem ter opiniões diferentes sobre o que deve ser incluído no currículo e como deve ser ensinado. Isso pode levar a conflitos políticos e sociais, bem como a problemas de implementação prática.

Em uma crítica incisiva em relação às matrizes curriculares, é observada uma aceitação coletiva do que é proposto, ou melhor, imposto, no contexto escolar. Essa aceitação muitas vezes resulta em docentes acatando os currículos "sugeridos" de cima para baixo, frequentemente provenientes das secretarias de educação e elaborados por especialistas que, em grande parte, estão desconectados do ambiente escolar há anos ou talvez nunca tenham vivenciado a realidade de uma escola. Como resultado, esses especialistas acabam ignorando as particularidades de cada instituição escolar.

Neste contexto, é relevante discorrer sobre as desvantagens de um currículo unificado, a fim de promover uma análise crítica embasada. Dentre tais desvantagens, destacamos, em primeiro lugar, a perda da riqueza da diversidade cultural e regional. Ao adotar um currículo padronizado, corre-se o risco de negligenciar as especificidades e particularidades de cada contexto educacional, suprimindo expressões culturais e conhecimentos locais que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a inflexibilidade inerente a um currículo unificado limita a capacidade de atender às necessidades individuais dos alunos. Cada estudante possui diferentes ritmos de aprendizado, interesses e talentos particulares, e um currículo inflexível pode comprometer a personalização da educação, impedindo a adaptação curricular para atender às demandas específicas de cada aluno.

Outro aspecto relevante é a restrição da criatividade e inovação dos professores. Um currículo excessivamente rígido pode sufocar a autonomia docente e inibir a experimentação de metodologias pedagógicas inovadoras. A criatividade e a capacidade de adaptação do professor são elementos essenciais para promover um ambiente educacional estimulante e engajador, capaz de despertar o interesse e a motivação dos alunos.

Diante dessas considerações, torna-se fundamental buscar um equilíbrio entre a padronização curricular e a flexibilidade necessária para contemplar a diversidade e as particularidades dos estudantes e dos contextos educacionais. A promoção de uma abordagem que valorize a individualidade dos alunos e a autonomia dos professores, aliada à adoção de estratégias que estimulem a criatividade e a inovação pedagógica, contribuirá para um ensino mais efetivo e enriquecedor.

Para que não haja uma perda da identidade, a busca por uma matriz curricular flexível o suficiente deve ser constante, para que ela possa ser adaptada às diferentes realidades dos alunos e das comunidades em que estão inseridos. Não se pode pensar a matriz curricular como algo fechado e imutável, mas sim como um instrumento que deve ser constantemente adaptado e revisado para atender às demandas do mundo contemporâneo. Além do conhecimento técnico e científico, é importante ter uma matriz curricular capaz de contemplar também habilidades e competências socioemocionais, como a capacidade de trabalhar em equipe, de resolver problemas complexos e de se comunicar de forma clara e eficiente. A matriz curricular não pode ser vista como um fim em si mesma, mas sim como um meio para que os alunos desenvolvam sua capacidade crítica e criativa e se tornem cidadãos atuantes e conscientes de seu papel na sociedade.

Nessa visão educativa, baseada nos quatro pilares do conhecimento, a SMERJ previa consequências positivas na educação como um todo. Porém, percebemos que o ensino voltado somente para a aquisição de um conhecimento curricular, sem levar em consideração a bagagem histórico-social de cada indivíduo, poderá produzir conhecimento sem significado, algo que tem sido objeto de preocupação por quem ensina.

A SMERJ salienta que todo conteúdo das diretrizes foi elaborado junto aos gestores das Unidades Escolares de Turno Único e por outros servidores públicos (normalmente pessoas do Nível Central ou CREs) que eram chamados de Acompanhantes de Turno Único.

As diretrizes do trabalho a ser desenvolvido para o Ensino Fundamental II foram atualizadas com base nas contribuições dos gestores e professores dos anos de 2015/2016. Quanto às diretrizes de trabalho para o Ensino Fundamental I, a elaboração se deu com base no documento já existente do Ensino Fundamental II, porém com adequações quanto à faixa etária. (Rio de Janeiro, 2020, p. 1).

Esses eram treinados para que pudessem acompanhar todo o desenrolar desse novo modelo de escola conhecida como Turno Único Carioca. Esse acompanhamento se deu durante o programa de formação em gestão que foi oferecido nos anos de 2015 a 2017 pela SMERJ e o Instituto Trevo²⁸.

Conforme delineado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ), a atualização da equipe gestora em relação ao modelo pedagógico e de gestão desempenharia um papel fundamental na garantia da estrutura acadêmica sólida, da formação integral dos alunos e da oferta de educação de qualidade. A presença e ativa participação de uma equipe gestora que detenha um entendimento aprofundado das particularidades inerentes ao Turno Único ensejaria a condução mais coerente e consistente dos processos internos da instituição educacional. Isso, por sua vez, possibilitaria à comunidade educativa perceber uma maior coesão na coordenação das propostas educacionais e, potencialmente, contribuiria para a concretização dos objetivos pedagógicos delineados.

Considerações Finais

Neste artigo, realizamos uma análise da implantação do modelo de Turno Único nas escolas da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de compreendermos suas principais características, desafios e benefícios. A nossa investigação concentrou-se em duas modalidades de tempo integral: as escolas de Turno Único (TU) e os Ginásios Cariocas, porém, com um enfoque maior nas Escolas de Turno Único, especificamente. Nosso propósito foi compreender se a adoção dessa modalidade de escola havia promovido um ambiente inclusivo, seletivo ou discriminatório para os estudantes.

A análise das legislações pertinentes, incluindo Leis, Decretos, Resoluções e Portarias, relacionadas à implementação das escolas de Tempo Integral, também

²⁸ O Instituto Trevo é uma organização sem fins lucrativos que atua com esporte, educação e empreendedorismo social. Eram parceiros da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro em diversas iniciativas, com ênfase para as escolas de Turno Único na SMERJ.

conhecidas como escolas de Turno Único (TU), foi fundamental para embasar nossa pesquisa. Esses documentos legais constituíram os fundamentos jurídicos que respaldaram, justificaram e orientaram a abordagem de ensino específica dessas modalidades.

É relevante destacarmos que a concepção das escolas de Turno Único e dos Ginásios Cariocas teve raízes em iniciativas anteriores, como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), concebidos por Darcy Ribeiro na década de 1980. Os CIEPs, com seus acertos e erros, representaram uma inovação na educação brasileira ao promoverem uma formação integral dos estudantes, abrangendo não apenas o aprendizado técnico, mas também o desenvolvimento cultural, artístico, esportivo e cidadão. Essa abordagem, no entanto, gerou tanto impactos positivos quanto desafios na educação brasileira.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ) justificou a implementação das escolas em regime de Tempo Integral fundamentando-se nos resultados favoráveis obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2009. A crença era que as abordagens educacionais adotadas e as estratégias de gestão implementadas a partir desse ano haviam desempenhado um papel significativo no avanço da qualidade do ensino no município carioca, como refletido nos resultados do Ideb. No entanto, convém ressaltar que o sucesso no Ideb não deve ser considerado como o único indicador para a avaliação da qualidade educacional, sendo imperativo ponderar outros aspectos que exercem influência na formação abrangente dos estudantes.

Em uma análise retrospectiva, a introdução das instituições de ensino em regime de Turno Único e dos Ginásios Cariocas se revelou como uma iniciativa relevante por parte da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ), com vistas a fomentar uma educação mais holística. Contudo, os desafios e indagações suscitados ao longo deste estudo destacaram a importância de uma abordagem contínua e reflexiva na busca por um ensino de excelência que atenda plenamente às demandas dos estudantes, promovendo, assim, uma formação abrangente em sua totalidade.

Apesar dos esforços empreendidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ) na implementação das instituições de ensino em regime de Tempo Integral, torna-se imperativo reconhecer que o êxito no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) não representa, necessariamente, um

indicativo de uma educação holística de elevada qualidade. As políticas educacionais precisam transcender a mera análise de resultados quantitativos, contemplando aspectos qualitativos, tais como a plena formação dos educandos e a promoção de competências socioemocionais. Ademais, a disparidade na implementação destas políticas e as discrepâncias entre as modalidades de Tempo Integral e Turno Único enfatizam a necessidade premente de uma abordagem educacional mais equitativa e inclusiva.

Referências

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002.

BANCO MUNDIAL. **Relatório de Desenvolvimento Mundial 2007: o desenvolvimento e a próxima geração**. Washington DC: Banco Mundial, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10338.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, 2003.

CINELLI, Maria Luiza Sussekind Veríssimo; GARCIA, Alexandra. Olhar sem ver: escolas invisíveis e currículos praticados. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2008.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. Educação integral, tempo integral e currículo. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, n. 27, p. 177-192, jan./jun. 2009.

DELORS, Jacques. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. Brasília; Unesco, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 18 ago. 2021.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Currículo e conhecimento escolar na perspectiva da educação integral. **Cadernos Cenpec**, v. 6, n. 1, p. 3-22, jan./jun. 2016.

KARLINSKI, Leila Marlise Cavinato *et al.* O professor para escola de tempo integral. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, 17. **Anais...** 2015.

LIMA, Kátia de Oliveira; NOBRE, Gabriella Machado; GARCIA, Fabiane Maia. A influência dos organismos multilaterais na implementação de políticas educacionais brasileiras e a formação do sujeito glocal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e2141, 2022.

NAJJAR, Jorge; MORGAN, Karine; MOCARZEL Marcelo. Educação integral em tempo integral no Brasil: dos planos às incertezas. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 5, n. 8, p. 126-149, jan./jun. 2018.

PALMEIRA, Renata Guimarães. **Dos CIEPs à Lei do Turno Único**: sentidos de educação integral em projetos de tempo integral na escola pública do Rio de Janeiro. 2016. 157f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2016.

RIO DE JANEIRO. **Lei n.º 4.866 de 02 de julho de 2008**. Disponível em: <http://leismunicipa.is/bnsdp>. Acesso em: 20 out. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Lei n.º 5.225, de 5 de novembro de 2010**. Disponível em: <https://aplicnt.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/50ad008247b8f030032579ea0073d588/5bc8a6fa147caf4a832577d500523d68?OpenDocument>. Acesso em: 20 out. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Lei Complementar n.º 111, de 1 de fevereiro de 2011**. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/3678296/4353007/PlanoDiretorLC111_2011.PDF. Acesso em: 20 out. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n.º 33649, de 11 de abril de 2011**. Disponível em: https://www2.rio.rj.gov.br/conlegis/legis_consulta/36776Dec%2033649_2011.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 1178, de 02 de fevereiro de 2012**. Disponível em: <https://cre6-rjrj.blogspot.com/2012/02/resolucao-sme-n-1178-de-02-de-fevereiro.html>. Acesso em: 20 out. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 1317, de 28 de outubro de 2014**. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/2583#/p:14/e:2583?find=resolu%C3%A7%C3%A3o%20sme%20n.%C2%BA%201.317>. Acesso em: 20 out. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Cadernos de Políticas Públicas**. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal, [2014]. Disponível em:
<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 1427 de 24 de out. 2016**. Disponível em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/3248#/p:9/e:3248?find=resolu%C3%A7%C3%A3o%20sme%20n%C2%BA%201.427>. Acesso em: 14 set. 2021.

RIO DE JANEIRO. **SMERJ – Escolas em Turno Único – Ensino Fundamental I e II**. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal, 2020

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 187, de 27 de janeiro de 2020**. Disponível em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4469#/p:19/e:4469?find=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20n.%C2%BA%20187>. Acesso em: 14 set. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 297, de 17. de novembro de 2021**. Disponível em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/5159#/p:27/e:5159?find=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20n.%C2%BA%20297>. Acesso em: 14 set. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 266 de 27 de maio de 2021**. Disponível em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4964#/p:15/e:4964?find=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20n.%C2%BA%20266>. Acesso em: 14 set. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 368, de 15 de dezembro de 2022**. Disponível em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/5566#/p:31/e:5566?find=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20n.%C2%BA%20368>. Acesso em: 14 set. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Lei n.º 7.453, de 8 de julho de 2022**. Disponível em:
<https://aplicnt.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/7cb7d306c2b748cb0325796000610ad8/d47deda076b36657032588790047c4c2?OpenDocument#:~:text=Alterar%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20do%20art,escolas%20da%20rede%20p%C3%BAblica%20municipal>. Acesso em: 14 set. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME nº 372, de 23 de dezembro de 2022**. Disponível em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/5573#/p:22/e:5573?find=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20n.%C2%BA%20372>. Acesso em: 14 ago. 2023.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 376, de 16 de fevereiro de 2023**. Disponível em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/5711#/p:27/e:5711?find=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20n.%C2%BA%20376>. Acesso em: 14 ago. 2023.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma base nacional comum curricular. **Revista e Currículum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1 512-1529, out./dez. 2014.

SÜSSEKIND, Maria Luiza, MASKE Jeferson, OLIVEIRA, Inês Barbosa de. A Escola é nossa e o currículo é favelado. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e2186, 2022

3.3 ARTIGO 3: GINÁSIO EXPERIMENTAL CARIOCA: PARA ONDE CAMINHA ESSE MODELO DE ESCOLA DE TURNO ÚNICO DA PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO?

Profa. Dra. Maria Luiza Süssekind (Unirio, Rio de Janeiro, RJ)
mluizasussekind@gmail.com

Jeferson Farias da Silva (Unirio, Rio de Janeiro, RJ)
jefersondoutorado@gmail.com

RESUMO: Este artigo explora a evolução e mudanças no modelo de escolas de Turno Único, conhecido como Ginásio Experimental Carioca (GEC), na cidade do Rio de Janeiro. A análise aborda as transformações nas características e nomenclatura dessas escolas, refletindo os contextos políticos e educacionais vivenciados pela Secretaria Municipal de Educação (SMERJ). Destaca-se a extinção do caráter experimental do GEC, conforme estabelecido pela Resolução SME n.º 1427, de 24 de outubro de 2016, que redefine a denominação e o escopo dessas instituições. Além disso, o artigo explora o surgimento do novo modelo de escolas de Turno Único, denominado Ginásio Experimental Tecnológico (GET), oferecendo insights sobre o direcionamento futuro dessas iniciativas educacionais no Rio de Janeiro.

PALAVRAS-CHAVE: Turno Único; Ginásio Experimental Carioca; SMERJ; Ginásio Experimental Tecnológico.

ABSTRACT: This article explores the evolution and changes in the Single Shift school model, known as Ginásio Experimental Carioca (GEC), in the city of Rio de Janeiro. The analysis addresses the changes in the characteristics and nomenclature of these schools, reflecting the political and educational contexts experienced by the Municipal Department of Education (SMERJ). The extinction of the experimental nature of the GEC stands out, as established by SME Resolution No. 1427, of October 24, 2016, which redefines the name and scope of these institutions. Furthermore, the article explores the emergence of the new model of Single Shift schools, called Ginásio Experimental Tecnológico (GET), offering insights into the future direction of these educational initiatives in Rio de Janeiro.

KEYWORDS: Single Shift; Carioca Experimental Gymnasium. SMERJ. Technological Experimental Gymnasium.

Ginásio Carioca: os caminhos da escola de Turno Único da Prefeitura do Rio de Janeiro

Um breve histórico sobre o Turno Único visa destacar as principais etapas para implementação gradativa desse processo, também conhecido como escolas em tempo integral, com foco especial no modelo conhecido como Ginásio Experimental Carioca (GEC). A iniciativa de se implementar o Turno Único, segundo a SMERJ, proporcionou uma abordagem inovadora para a educação pública no Rio de Janeiro,

buscando oferecer uma experiência mais rica e abrangente para os estudantes cariocas.

Nessa concepção, entende-se que o papel da educação vai além da apropriação de conhecimentos e se estende para além dos muros da escola, tendo como objetivo preparar o jovem para operar no meio social de forma participativa, criativa, fazendo com que ele perceba que sua caminhada, pelos anos de escolarização, pode ser transformada em oportunidades de aprendizagem que construirão os primeiros passos do seu projeto de vida. Assim, é relevante oportunizar ao aluno condições e possibilidades para que se torne autônomo e protagonista de seu projeto de vida.

Nas escolas de Turno Único, as ações estão baseadas em três eixos que fundamentam a proposta pedagógica: a excelência acadêmica, a formação para valores e o projeto de vida. Esses elementos estão inter-relacionados e se conjugam de forma dinâmica, perpassando as atividades pedagógicas diversificadas, proposta curricular, a metodologia de ensino, a ação do professor e da comunidade escolar (Rio de Janeiro, 2020, p. 6).

Ao examinarmos a referida citação, é possível constatar que a Secretaria Municipal de Educação (SME) delinea uma perspectiva contemporânea no âmbito educacional, a qual busca reconhecer a imperiosidade de transcender o mero ato de transmitir informações, conferindo ênfase ao desenvolvimento integral dos discentes. Tal enfoque destaca o papel de fundamental importância da instituição escolar não somente no processo de formação de indivíduos bem informados, mas também na moldagem de cidadãos dotados de autonomia, aptos a engajar-se ativamente na sociedade e a construir suas trajetórias de vida de maneira consciente e profunda. Ademais, a ênfase na interconexão dos pilares acadêmicos, valores e projetos de vida ilustra uma abordagem integrada que visa conferir uma educação abrangente e holística.

A abordagem integrada proposta pela SMERJ é positiva, mas é importante garantir que essa integração seja efetivamente implementada em todas as escolas, evitando desigualdades na aplicação das políticas educacionais. Isso pode ser desafiador, especialmente em um contexto com escolas de Turno Único, onde podem existir variações significativas na aplicação da proposta pedagógica.

A concepção de introduzir o modelo de Turno Único nas escolas municipais do Rio de Janeiro teve origem no início do século XXI. Essa iniciativa foi promovida com o intuito de aprimorar a qualidade do sistema educacional na cidade e oferecer uma experiência escolar mais enriquecedora para os estudantes. Tal abordagem foi adotada em reconhecimento à necessidade de transcender o paradigma convencional de educação, frequentemente caracterizado por limitações na promoção do desenvolvimento integral dos alunos.

Em 5 de novembro de 2010, a Lei Municipal nº 5.225 foi promulgada, estabelecendo as bases para a implementação do Turno Único nas escolas municipais do Rio de Janeiro. Essa legislação delineou um plano ambicioso que previa a transição gradual das escolas para um novo modelo de tempo integral. O objetivo era implantar o Turno Único ao longo de uma década, acrescentando dez por cento da carga horária a cada ano.

Dentro desse contexto de transição para o Turno Único, surgiu o Ginásio Experimental Carioca (GEC), um modelo de escola que se destacou como um dos principais pilares dessa iniciativa. Os GECs foram concebidos como unidades de ensino que ofereciam uma educação de tempo integral com ênfase na interdisciplinaridade, projetos educacionais inovadores e uma abordagem mais flexível em relação aos currículos tradicionais.

A implementação do Turno Único e, especificamente, do modelo dos Ginásios Experimentais Cariocas, trouxe consigo uma série de desafios e impactos para a educação na cidade do Rio de Janeiro. Por um lado, muitos destacaram os benefícios de uma educação mais abrangente e flexível, que estimulava o desenvolvimento integral dos alunos. Por outro, houve desafios relacionados à infraestrutura, formação de professores e gestão escolar, que precisaram ser superados ao longo do processo de implementação.

Após o movimento inicial, o número de Unidades Escolares denominadas de Ginásio Experimental Carioca cresceu anualmente. Em 2013 o programa perdeu o caráter experimental e se tornou, apenas, Ginásio Carioca.

A partir dos resultados obtidos com os GECs, no ano de 2012, a Secretaria Municipal de Educação implementou o projeto “Primário Carioca”, manifestando o desejo de consolidar esta ação no decorrer do ano letivo de 2013. O Primário Carioca apresentava um modelo de atendimento escolar, no turno de 7 horas, aos alunos de 9 a 11 anos de idade, como sequência natural dos estudos das crianças da “Casa da Alfabetização” (anos iniciais), atendendo os alunos dos 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental I. Posteriormente, com a extinção do projeto “Casa da Alfabetização”, as Unidades Escolares, com atendimento a alunos de 1º ao 6º anos do Ensino Fundamental, em turno de 7 horas, passaram a pertencer ao programa “Primário Carioca”. Neste movimento, as escolas oriundas dos programas “Primário Carioca” e “Ginásio Carioca” passaram a integrar o programa denominado de Turno Único (Rio de Janeiro, 2020, p. 8-9).

Em 2014, a proporção de matrículas no modelo de Turno Único representava apenas 20% do total. Nesse contexto educacional, os estudantes recebiam uma carga horária mais intensa nas disciplinas de Matemática, Português e Ciências, que são

áreas de foco nos exames do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). A Secretaria de Educação argumentava que o Turno Único buscava promover a educação integral ao transformar a estrutura da escola em tempo integral. Isso implicava em investimentos substanciais na instituição de ensino, no corpo docente e na revisão das abordagens pedagógicas e currículos escolares. No entanto, a questão central que surge é se essas mudanças de nomenclatura, seja chamando-a de Ginásio, seja de Escola Municipal de Aplicação, efetivamente resultaram em melhorias significativas tanto para os alunos quanto para os professores no que tange à qualidade da educação oferecida.

Sem pretender apresentar esses modelos como já cristalizados ou necessariamente antagônicos, e sim para provocar uma reflexão, nesse momento em que se investem recursos públicos em ambas as direções, nomearemos um modelo como escola de tempo integral e o outro como aluno em tempo integral [...].

[...] O levantamento das características das experiências hoje em andamento mostra que as prefeituras das grandes capitais que fazem investimentos no aumento do horário escolar tendem a optar por políticas baseadas no segundo modelo acima descrito (Cavaliere, 2009, p. 53).

Por meio das leituras das Leis, Decretos e Resoluções verificamos que o caráter experimental do Ginásio se extingue, de vez, por meio da Resolução SME n.º 1427, de 24 de outubro de 2016, onde se pode ler em seu artigo 11: *“Ginásio Carioca é a denominação utilizada para o atendimento aos três últimos anos (7º ao 9º ano) do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino”*.

Ao examinarmos as Leis e Decretos que fundamentam a criação do Ginásio Carioca, nos deparamos com uma análise que pode, inicialmente, nos suscitar perplexidade, visto que, em uma leitura sequencial dos primórdios do Ginásio, percebemos que o processo teve início com a formulação do Decreto nº 32672, datado de 18 de agosto de 2010. Este Decreto instituiu o Programa Ginásio Carioca sob a égide da Secretaria Municipal de Educação, destacando, em seu Art. 1º, Parágrafo Único, a intenção de implementar o Programa Ginásio Carioca em todas as Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino, atendendo às turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. É importante notar que essa meta não foi efetivamente alcançada, uma vez que, ao realizarmos esta pesquisa em 2023 constatamos que, após 13 anos, foram acrescentados apenas 22 novos Ginásios Cariocas em consonância com o modelo inicialmente proposto.

De acordo com o mencionado Decreto, os objetivos do Programa eram conceber, planejar, executar e monitorar um conjunto de medidas voltadas para a

melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Entre as ações propostas para alcançar esse desiderato, incluíam-se: (a seguir, podemos enumerar as ações mencionadas no texto original).

I – desenvolvimento de metodologia dinâmica de ensino, voltada para a faixa etária dos alunos do 6º ao 9º ano, com sistema de ensino estruturado e com materiais didáticos específicos;

II – formação de educadores no novo modelo escolar e na nova metodologia de ensino, qualificados e atuando de maneira eficiente na prática pedagógica;

III – utilização de plataforma de aulas digitais para tornar o ensino mais adequado a adolescentes e instrumentalizar o professor;

IV – reforço da aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas diversas áreas de estudo;

V – disponibilização de espaço para biblioteca ou sala de leitura, com acervo atraente e voltado para a faixa etária dos alunos do 6º ao 9º ano;

VI – disponibilização de espaço para a prática do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (Rio de Janeiro, 2010, art. 2).

É neste momento, porém, que aparece o nome “Experimental” na execução do Programa. Em seu Art. 4º, o Decreto ressalta que:

A formulação, o planejamento, a execução e o acompanhamento do conjunto de ações a que se refere o art. 7º, serão direcionados para atender, inicialmente e em caráter experimental, as turmas do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental de dez unidades escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino, conforme relação constante do Anexo Único deste Decreto, que serão denominados Ginásios Experimentais Cariocas (Rio de Janeiro, 2010, art. 4).

Observamos, no Decreto, que o referido documento é publicado e imediatamente começa a ser desarticulado. Como mencionado anteriormente, sua intenção inicial era alcançar o segundo segmento educacional, compreendendo os anos do 6º ao 9º ano. Entretanto, desde seu início, restringe-se experimentalmente a 10 instituições de ensino, abarcando exclusivamente as turmas dos anos 7º ao 9º.

Segundo o Decreto, a ideia do Ginásio Experimental Carioca seria algo que dinamizasse e irradiasse a educação do 2º segmento, cujo objetivo era alcançar a excelência acadêmica. Para que isso acontecesse, caberia à Secretaria Municipal de Educação implantar de forma gradativa os Ginásios Experimentais Cariocas em toda sua Rede e não deixar que faltassem recursos humanos e materiais para o bom andamento do Programa.

Nos artigos 10 e 11 do Decreto, os professores lotados no Ginásio Experimental Carioca atuariam com carga horária ampliada de 40 (quarenta) horas semanais, por meio de uma dupla regência e mais meia dupla regência, que na SMERJ é conhecida como tripla regência, sendo 8 (oito) horas diárias.

Art. 10 Os professores lotados no Ginásio Experimental Carioca atuarão com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, sendo 8 (oito) horas diárias, distribuídas nos 5 (cinco) dias da semana, nos limites do horário de funcionamento das referidas unidades escolares.

§ 1º Para os professores que não detêm matrícula sob o regime de 40 (quarenta) horas semanais, a jornada de trabalho prevista neste artigo será complementada por intermédio de dupla regência.

§ 2º Na carga horária será previsto um tempo para disseminação da experiência às demais escolas da Rede;

§ 3º Para fins de cumprimento do previsto no "caput" deste artigo, a jornada de trabalho dos demais profissionais envolvidos no Programa Ginásio Carioca, obedecerá à norma regulamentadora do cargo de efetivo provimento, do cargo comissionado, da função gratificada ou do emprego que ocupem.

Art. 11 Aos profissionais do magistério lotados e em efetivo exercício nos Ginásios Experimentais Cariocas será concedida, mensalmente, gratificação nos termos do art. 119, inciso IV, da Lei nº 94, de 14/03/1979, por dedicação integral ao Programa Experimental. (Rio de Janeiro, 2010, art. 10-11).

Essa ampliação de carga horária condicionava um aumento de salário equivalente a um rendimento e meio a mais do que o professor recebia normalmente. Assim sendo, caso o professor não detivesse sua matrícula de concurso sob o regime de 40 (quarenta) horas semanais, a jornada de trabalho prevista no artigo do supracitado Decreto seria complementada por intermédio de dupla e tripla regência. Nesta carga horária semanal ainda estaria previsto um tempo destinado para o professor disseminar as experiências de sua escola com outras escolas da rede municipal, algo que não era o professor visitar outras escolas divulgando ou ressaltando os feitos de sua escola como Ginásio Carioca, mas sim encontros promovidos pela SME, na sede, também conhecida por muitos como Nível Central, onde os professores dos Ginásios se encontravam e salientavam os *cases* de sucesso e insucesso promovidos junto às atividades propostas, principalmente pelo Instituto Trevo.

Para os professores lotados e em efetivo exercício nos Ginásios Experimentais Cariocas seria concedida, também, mensalmente, gratificação por dedicação integral ao Programa Experimental. Essa gratificação corresponderia a quinze por cento do vencimento inicial da categoria do servidor. A essa gratificação só faria jus os servidores que, ao longo do mês, não tivessem nenhum tipo de afastamento, mesmo que estivessem amparados pela legislação vigente. Na prática, o professor que adoecesse e fosse necessário pegar um BIM (Boletim de Inspeção Médica) não faria jus a esse percentual.

Já em janeiro de 2019, no governo do Prefeito Marcelo Crivella e a SMERJ sob a gestão da Professora Talma Romero Suane, os Ginásios Cariocas que tinham essa

nomenclatura, no período compreendido entre os anos de 2011 a 2018, passaram a atuar como Escolas Municipais de Aplicação Carioca (EMACs), no total de 24 Unidades. Só que, ao buscarmos a legislação que modifica essa nomenclatura, não encontramos nenhum Decreto do Prefeito ou Resolução da SME que realize essa mudança oficialmente. Na realidade, esse “apelido” não perdurou por muito tempo pois, na atual gestão do Prefeito Eduardo Paes (2020), voltou-se a adotar o nome de Ginásio Carioca.

Essa alteração de nomenclatura pode ser interpretada como uma iniciativa com o propósito de dissociar o mencionado modelo de escola da administração anterior, na qual o Ginásio Carioca foi implantado sob a liderança de Eduardo Paes e Cláudia Costin.

Em nossa pesquisa, o único registro definindo o que eram as EMACs na Secretaria Municipal de Educação fora encontrado no site Rioeduca, com o seguinte texto:

Figura 1 - EMAC

EMAC

Escola Municipal de Aplicação Carioca



Os Ginásios Cariocas do período de 2011 a 2013, em janeiro de 2019, passam a atuar como Escolas Municipais de Aplicação Carioca, no total de 24 unidades.

Os objetivos são:

Reestruturar e fortalecer as EMAC's, valorizando e estimulando práticas exitosas existentes, com objetivo de promover a sustentabilidade e excelência;
 Promover ações colaborativas de formação dos pares, desenvolvendo através de novas metodologias ações inovadoras, gerando assim, maior engajamento e autonomia de toda comunidade escolar;
 Fomentar a troca de práticas e saberes entre a universidade e escola;
 Estimular a interação/colaboração entre as escolas da Rede Municipal de Educação.

Compartilhe  

Média (0 Votos)


Fonte: Prefeitura do Rio de Janeiro (2020).

É importante ressaltar que a mudança de nome também pode refletir uma estratégia de comunicação e marketing, visando conquistar a confiança de pais, alunos e demais membros da comunidade escolar. Ao criar uma nova identidade, a SMERJ buscava se posicionar como uma instituição atualizada, em sintonia com as

demandas educacionais contemporâneas e livre de eventuais estigmas associados à gestão passada. A ideia de se colocar a palavra “aplicação” era no intuito de remeter a ideia dos colégios de aplicação (CAPs) existentes no Rio de Janeiro, os conhecidos *cases* de sucesso educacional.

Em entrevista semiestruturada (em anexo) realizada com diretores e professores de 11 Ginásios Cariocas no ano letivo de 2019, das diversas respostas dadas por eles, poderíamos destacar os descontentamentos no que se refere às mudanças, sem explicações, de algumas ações que estavam descritas no Decreto inicial, que criava o Programa Ginásio Carioca. Dentre elas, destaca-se a gratificação a que eles tinham direito por estarem exercendo o seu ofício de professor em um Ginásio Carioca e que fora retirada sem explicação. Muitos deles se sentiram enganados com a proposta. Segundo eles, só quem está com matrícula na SMERJ, sabe o quanto é complicado mudar de escola ou até mesmo encontrar uma escola, quando não se encontram mais satisfeitos com a gestão educacional estabelecida em certos espaços. Eles precisam de muitos caminhos para que sejam liberados, dentre eles o nada a opor da equipe gestora.

Quando perguntados sobre o funcionamento das escolas, todos foram unânimes em responder que a escola funcionava das 7h30 às 14h30 de interação com aluno, mas sabemos que na proposta inicial do programa o horário previsto era das 7h30 às 17h. Coube-nos uma pergunta: Qual o motivo da redução do término do turno para as 14h30?

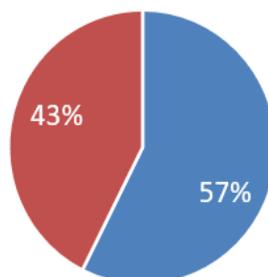
Sendo posto o modelo de Ginásio Carioca e ao estudarmos e analisarmos essas escolas de Turno Único da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, percebemos que as ações estão baseadas em três eixos que, segundo a secretaria de Educação, fundamentam a proposta pedagógica: a excelência acadêmica, a formação para valores e o projeto de vida. Para a secretaria, esses elementos estão inter-relacionados e se conjugam de forma dinâmica, perpassando as atividades pedagógicas diversificadas, a proposta curricular, a metodologia de ensino, a ação do professor e da comunidade escolar.

Quando pesquisamos o percurso da educação integral no Rio de Janeiro, percebemos que a educação em tempo integral comumente configura-se como uma temática sempre na pauta das agendas políticas. É comum governos precisarem datas para que parte de sua rede educacional esteja em horário integral. Na Prefeitura do Rio não foi diferente. Foram estabelecidas metas para que a rede municipal

chegasse a 35% (trinta e cinco por cento) em horário de Turno Único até o ano de 2016. E quando analisamos o gráfico abaixo, percebemos que de 2016 até o ano de 2023 esse percentual passou da meta estipulada em apenas 8% (oito por cento).

Figura 2 – Relação integral X parcial

RELAÇÃO INTEGRAL X PARCIAL



Última atualização: 06 de Setembro/2023

■ Total de Alunos em tempo parcial ■ % em tempo integral

Fonte: Prefeitura do Rio de Janeiro (2023).

Ao efetuarmos uma concisa análise do gráfico supracitado, identificamos uma situação que demandaria a convocação de diversos especialistas e acadêmicos para deliberar sobre o desafio de alocar alunos em escolas, dada a ausência de uma política substancial para a construção de novos edifícios escolares. Ao considerar que as escolas sob jurisdição da Prefeitura de Turno Único operam em regime de sete horas diárias, tipicamente das 7h30 às 14h30, enquanto as escolas de horários parciais totalizam 962 unidades, depara-se com uma inviabilidade técnica evidente, uma vez que seria necessário substancialmente reduzir a capacidade de matrículas nas escolas em Turno Único. Para alcançar um patamar de, no mínimo, 50% da rede municipal em horário integral, torna-se imperativo empreender a construção de novas instituições de ensino, a realização de concursos e convocações adicionais de profissionais da educação. Essa transformação requer, inquestionavelmente, um aumento nos investimentos em infraestrutura e logística por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Procuraremos elucidar nossa linha de raciocínio. No período atual de nossa pesquisa, em setembro de 2023, constatamos que mais de meio milhão de alunos estão matriculados na rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Destes, 335.032 (trezentos e trinta e cinco mil e trinta e dois) frequentam escolas em regime de turno parcial, enquanto 248.385 (duzentos e quarenta e oito mil trezentos e oitenta

e cinco) participam de escolas de turno integral, totalizando, assim, 583.417 (quinhentos e oitenta e três mil quatrocentos e dezessete) alunos matriculados em ambas as modalidades de ensino.

Se a Prefeitura do Rio de Janeiro, em colaboração com a Secretaria Municipal de Educação (SME), tencionar que, na atualidade, 50% de sua rede de ensino adote o regime de Turno Único, tornar-se-á imprescindível efetuar substanciais aportes de recursos na infraestrutura escolar, o que inclui a edificação de novos edifícios educacionais. Tal medida encontra justificção no fato de que, aproximadamente, 43.323 (quarenta e três mil trezentos e vinte e três) estudantes não poderiam ser acomodados imediatamente, devido à insuficiência de estabelecimentos de ensino e docentes disponíveis.

De maneira simplificada, em nossa análise, a tabela subsequente demonstra que, a fim de alcançarmos a proporção de 50% dos alunos em escolas de Turno Único, seria necessário que mais 43.323 (quarenta e três mil trezentos e vinte e três) estudantes participassem em tempo integral (7 horas diárias). Desses 43.323 alunos mencionados anteriormente, a metade já estaria acomodada na escola em que atualmente frequentam, enquanto a outra metade não teria vagas disponíveis, a menos que fossem realizadas obras para a construção de novas escolas, concursos para contratação de professores e convocação de outros profissionais da educação.

Figura 3 - Tabela detalhamento

DETALHAMENTO

	Total de alunos elegíveis para tempo integral	Total de Alunos em tempo parcial	Total de alunos em tempo integral	% em tempo integral
1	28100	13551	14549	51,78%
2	39100	18560	20540	52,53%
3	46913	22795	24118	51,41%
4	58755	27061	31694	53,94%
5	49601	35487	14114	28,46%
6	39926	21806	18120	45,38%
7	83202	51547	31655	38,05%
8	66912	40452	26460	39,54%
9	69335	38977	30358	43,78%
10	87648	56281	31367	35,79%
11	13925	8515	5410	38,85%
CREJA				
Total geral	583417	335032	248385	42,57%

Fonte: Prefeitura do Rio de Janeiro (2023).

Nesse contexto, torna-se patente a considerável complexidade associada à consecução da transformação de toda a rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro em um sistema de tempo integral, particularmente quando se carece de um estudo técnico aprofundado e dos investimentos financeiros essenciais para a concretização dessa meta. O processo de transição de um modelo de turno parcial para um de turno único, desprovido de uma análise minuciosa dos impactos que poderá acarretar aos trabalhadores, é passível de resultar em reduções significativas tanto no corpo docente quanto no corpo discente.

Ilustrativamente, suponhamos o cenário em que um profissional atua na Escola Municipal X por um período de quatro anos, e, após a implantação do regime de Turno Único, é considerado, com base em critérios de lotação, o membro mais recente do corpo docente. Em princípio, essa mudança de paradigma poderia resultar na indisponibilidade de vagas para a sua alocação, privando-o do direito de optar por permanecer na mesma Unidade Escolar. Conforme é proverbialmente mencionado nos círculos educacionais, a "antiguidade é posto", o que implicaria que esse profissional receberia um memorando de apresentação por parte de sua equipe gestora, com a finalidade de ser encaminhado à Coordenadoria Regional de Educação para escolher uma nova unidade escolar de origem.

Em síntese, a ausência de uma abordagem criteriosa e planejada para a condução dessa transição poderá resultar em recorrentes perturbações nos âmbitos educacionais e profissionais, as quais tenderão a afetar o panorama escolar de forma constante.

Podemos dizer, também, que a ideia de educação em tempo integral aviltada, mas ainda presente, apareceu de forma mais contundente no âmbito Federal por meio do Programa Mais Educação, que foi levado às escolas com intuito de trabalhar a educação no contraturno do educando. Funcionava da seguinte forma: alunos que estudavam no turno da manhã poderiam escolher oficinas oferecidas pelo Mais Educação no turno da tarde e vice-versa. Conforme é demonstrado abaixo, faz-se, também, presente em ordenamentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado

o período de permanência na escola.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (LDB, BRASIL, 1996. Art. 34.)

“Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (Brasil, 2014, art. 34).

Muitas são as justificativas para essa ampliação da jornada escolar. Uma das mais defendidas é que esse tempo estendido pode ser um facilitador de propostas educativas mais eficazes, possibilitando, dessa forma, a superação de desigualdades históricas, além de ser um elemento importante para o fomento de uma educação integral.

[...] o tempo integral parece-me ser uma condição de cidadania escolar para crianças e jovens que são, até hoje, penalizados pela baixa qualidade do ensino que o sistema público lhes oferece, apesar das honrosas exceções. É preciso, no entanto, que não se perca o horizonte da especificidade da instituição escolar e que não se descuide da qualidade das instalações e equipamentos didáticos-pedagógicos que tornam o espaço escolar um ambiente rico de possibilidades de aprendizagem seja para alunos, seja para professores e as equipes administrativas (Brandão, 2009, p. 106).

A perspectiva de Cavaliere (2014) sobre a Educação em Tempo Integral (ETI) destaca a complexidade inerente às escolas enquanto instituições educacionais. Uma ETI, por sua vez, é considerada ainda mais intrincada. Primeiramente, ela ressalta que as estruturas físicas das escolas não estão, inicialmente, adequadas para a implementação de uma rotina de tempo integral, pois estão ocupadas por, no mínimo, dois grupos distintos de alunos ao longo do dia. Dessa forma, é fundamental realizar construções e reformas escolares como uma condição essencial e prévia para um projeto de médio e longo prazo visando a efetivação da ETI.

Em segundo plano, a autora aponta que não existe um conceito ou prática consolidados em relação ao que constitui a educação integral no âmbito escolar. Assim, é necessário formular e aprimorar modelos de trabalho que promovam a articulação entre áreas disciplinares e temáticas, o que requer um aprofundamento nas discussões curriculares. Uma terceira condição abordada é a necessidade de ampliar o corpo docente e integrar, de forma regular e não precária, profissionais com diferentes formações, além dos professores, para enriquecer a experiência educacional.

As escolas são instituições complexas e uma ETI é ainda mais complexa. Primeiramente, não temos construções escolares preparadas para a rotina em tempo integral e todas estão ocupadas por, no mínimo, dois grupos de alunos por dia. Construir e reformar escolas é condição sine qua non a um

projeto de médio e longo prazo para a implantação das ETI. Em segundo lugar, não há conceito ou prática firmados sobre o que seja educação integral escolar. Outra condição, portanto, é formular/aperfeiçoar modelos de trabalho articulando áreas disciplinares e temáticas, o que necessariamente terá que ser feito no âmbito das discussões mais aprofundadas sobre currículo. Uma outra condição ainda é aumentar o efetivo de professores e incorporar, regularmente e não precariamente, profissionais de diferentes formações, para além dos professores (Cavaliere, 2014, p. 1213).

A Secretaria de Educação ressalta que, com o objetivo de dar suporte ao desafio de formar o aluno competente, autônomo e solidário, foi elaborado um modelo de gestão específico, visando auxiliar a escola a se planejar para alcançar suas metas. Porém, ao analisarmos as etapas do modelo de gestão, entendemos que o mesmo funciona como uma cartilha a ser seguida pelos gestores dos Ginásios Cariocas. Há uma formatação de fora para dentro.

A base conceitual do Modelo de Gestão do Ginásio Carioca está fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), do Ministério da Educação, na Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), desenvolvida pelo ICE- Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Para a definição dos valores, visão e missão da escola são sugeridas atividades participativas e colaborativas que visam à promoção de diálogos com o objetivo de engajar a equipe escolar (Rio de Janeiro, 2015, p. 6).

Do ponto de vista desses da SMERJ, a implementação de um modelo de gestão escolar conforme descrito oferece às instituições educacionais as ferramentas necessárias para promover o engajamento, a coerência e a orientação de toda a comunidade escolar. Isso ocorre por meio da aplicação de metodologias de planejamento participativo, que visam integrar e compartilhar responsabilidades entre todos os participantes do processo educacional. Sob essa perspectiva, o modelo de gestão concebido para o Ginásio Carioca assume a função de orientar a criação de um ambiente propício para a consecução da formação integral dos alunos, com ênfase no desenvolvimento de competências, autonomia e senso de solidariedade.

Não obstante a relevância das referências e estratégias participativas, destacamos a necessidade premente de adaptar e contextualizar o modelo de gestão em consonância com as demandas particulares do Ginásio Carioca, considerando minuciosamente as singularidades inerentes à instituição e à comunidade escolar. Tal abordagem, se devidamente aplicada, poderia ser um elemento catalisador para a consecução de uma implementação mais eficaz e harmonizada com os propósitos subjacentes à formação integral dos alunos.

Do ponto de vista da Secretaria Municipal de Educação (SME), o mencionado modelo se configura como um instrumento propício para que a instituição escolar

conduza uma avaliação diagnóstica de sua condição atual e conceba estratégias destinadas a assegurar o alcance de suas metas. Isso se efetiva mediante a utilização de indicadores especificamente delineados para as escolas que operam no regime de Turno Único. A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro argumenta que a existência desses indicadores desempenha um papel crucial ao propiciar aferir se a instituição de ensino está progredindo na direção de sua visão e missão, que consistem em formar indivíduos competentes, autônomos e solidários. Essa avaliação possibilita a necessária correção de trajetórias quando essa se mostra imprescindível. Não obstante, subsiste uma indagação de relevância: Como se pode aferir com segurança se os alunos efetivamente abraçarão esse modelo de formação proposto?

O horário integral, como já mencionado, compreende-se quando o aluno permanece mais tempo na escola. Esta deve exercer, pelo menos em tese, maior influência no seu desempenho acadêmico e, conseqüentemente, na sua formação. Caso essa tese seja verdadeira, perceberemos que o aumento do aproveitamento acadêmico acarretará, por conta da conexão estabelecida com a escola, maiores facilidades na construção de valores, alinhamento com a cultura da escola e, conseqüentemente, melhores oportunidades de aprendizagem. Em experiência própria, pude observar que o horário ampliado possibilitou um maior vínculo entre os alunos e entre os alunos e os professores e destes com toda a comunidade escolar, o que torna mais efetiva a estratégia denominada pedagogia da presença.

A ampliação da presença do docente nas dependências da instituição escolar, especialmente no contexto da educação em período integral, presume-se que, em teoria, possa contribuir significativamente para o engajamento do aluno em seu processo de aprendizagem, sobretudo no que se refere aos chamados Anos Finais (6º ao 9º ano). Quando analisada sob essa perspectiva, sustentamos a premissa de que uma maior permanência do professor na escola facilita o fortalecimento dos vínculos com os estudantes, proporcionando-lhe a oportunidade de monitorar de forma mais próxima e atenta o progresso dos alunos e empenhar-se em seu desenvolvimento.

A abordagem pedagógica conhecida como Pedagogia da Presença²⁹ parte do

²⁹ “A pedagogia da presença define como ideia central, a conceituação de presença, o que é ser presença viva, que é a chave do entendimento da proposta de intervenção na vida cotidiana das pessoas. Sendo que o objetivo maior desta pedagogia é a força que pulsa no coração subjetivamente, devido Antônio Carlos Gomes da Costa, dedicar sua vida a estes pensamentos que experimentou na prática do dia a dia, como ser ativa deste processo, suas ideias sobre o contexto de ser presença estão

princípio de que, para além da mera presença física de educadores e estudantes no ambiente escolar, deve existir uma relação de reciprocidade, intercâmbio e construção contínua entre eles.

A Pedagogia da Presença, enquanto teoria que implica os fins e os meios desta modalidade de ação educativa se propõe a viabilizar este paradigma emancipador, através de uma correta articulação do seu ferramental teórico com propostas concretas de organização das atividades práticas (Costa, 2001, p. 6).

A expansão e o aprimoramento dos vínculos entre adultos e jovens na comunidade educacional e em contextos externos constituem um processo que se revela como uma fonte de inspiração e referência na transição dos adolescentes para a vida adulta. Nesse contexto de educação integral, os professores desempenham o papel de agentes sociais, refletindo efetivamente essa função. Os docentes são profissionais que desempenham um papel fundamental na formação de seus alunos, e a busca constante por aprimoramento e desenvolvimento profissional é uma condição crucial para o sucesso da educação integral. Isso implica uma constante reflexão sobre as práticas pedagógicas e a compreensão das dinâmicas do ambiente educacional cotidiano. Esses aspectos, juntamente com considerações relacionadas aos recursos disponíveis, como o tempo dedicado ao planejamento e a disponibilidade de recursos para a realização das aulas, desempenham um papel significativo na promoção do desenvolvimento profissional contínuo dos docentes.

A pedagogia da presença representa um passo na direção do grande esforço, que se faz necessário, para a melhoria da qualidade da relação estabelecida entre o educador e o educando, tendo como base a influência construtiva, criativa e solidária favorável ao desenvolvimento pessoal e social das crianças, adolescentes e jovens (Costa, 2013, p. 21).

Uma das grandes problemáticas percebidas ao longo de nossa experiência no serviço público municipal em relação à permanência do docente de forma integral na unidade escolar está intrinsecamente atrelada, também, às condições financeiras e emocionais. A SME não remunera o professor para ter dedicação exclusiva e muito menos dá a devida valorização para que o professor possa exercer seu ofício sem precisar ter uma outra matrícula em outro órgão, seja ele estadual ou federal. As tão famosas e citadas reformas educacionais como Finlândia, Singapura e Suécia têm

interligadas diretamente as suas vivências junto ao povo, as pessoas, tanto no contexto educacional quanto no social, fazendo a diferença em comprovar com sua própria história de vida” (Lopes, 2022, p. 1).

como fundamentos a tríade formação-remuneração-dedicação exclusiva e os altíssimos investimentos nos sistemas nacionais de educação, muito mais que ampliação de jornadas, unificação curricular, testagens ou vulnerabilização do trabalhador na/da educação.

Existe o mundo ideal e o mundo real. No mundo ideal todos os alunos estão interessados em estudar, estão bem alimentados, sem problemas emocionais pré ou existentes a serem resolvidos por outros tipos de profissionais qualificados para tal fim, sem problemas de violência ao redor da comunidade escolar, entre outros. No mundo real, muitos professores encontram no dia a dia esses fatores descritos anteriormente. E esses, professores, exercem, muitas vezes, a boa vontade de que dê certo.

Em nossa pesquisa, não encontramos nenhum documento ou ação que garanta, por parte da SMERJ, apoio de melhoria da saúde mental para os professores. O que vemos são professores saindo correndo de uma sala para outra, pois o tocar da/do sirene/sinal o alerta que a turma já está esperando sua presença. Por vezes, em apenas uma escola, esses profissionais têm mais de 300 alunos para que possam fazer um trabalho educacional diferenciado para centenas de vidas com suas especificidades e peculiaridades.

Na concepção da SME, a educação em tempo integral é uma proposta de ampliação da jornada escolar que possibilita construir alternativas para a busca de uma educação integral, que vai além de atender às demandas da sociedade, oferecendo ao aluno um currículo diversificado, contribuindo assim, para a formação integral do cidadão dentro do contexto das transformações político-sociais. Um dos aspectos que merecem a atenção nessa proposta é a formação continuada dos professores, para que seja um movimento contínuo de aprendizagem e de compreensão das ações do cotidiano educacional.

O Turno Único visa à educação integral por meio da organização de escola em tempo integral, como denomina Cavaliere (2009), visto que a ampliação é realizada na escola, por meio de investimentos na instituição, no corpo docente e em reflexões relativas ao cotidiano da escola e seu currículo (Rio de Janeiro, 2020, p. 9).

Contudo, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro não proporciona clareza em suas diretrizes ou, por meio de Resoluções, sobre a condução da formação continuada destinada ao seu quadro de docentes. Conforme o levantamento mais recente conduzido pela vereadora Luciana Boiteux (Psol), a partir

de dados oficiais da Prefeitura do Rio de Janeiro, esse contingente de professores ultrapassa a significativa marca de trinta e cinco mil profissionais.

Nos últimos 10 anos, o número de professores na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, caiu de 42.536 em 2013 para 36.416 em 2023, representando redução de 6.120 profissionais. Na área de apoio à educação, houve uma queda de 16.712 em 2014 para 12.186 este ano. São 4.018 profissionais a menos (Ferreira, 2023, p. 1).

Entretanto, é imperativo levar em consideração que até o ano de 2022, observou-se uma diminuição no contingente de matrículas na rede municipal de ensino, atingindo uma redução de cerca de 40 mil alunos em comparação com os dados de 2013, conforme ilustrado na tabela.

Figura 4 - Quantitativo de matrículas da rede municipal do RJ

Quantitativo de matrículas da rede municipal de Ensino do Rio de Janeiro - Por ano de Escolaridade												Total de Alunos Matriculados
Anos	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	
2013	51.691	70.982	55.030	48.030	62.630	69.080	56.538	67.182	62.851	58.891	42.537	645.442
2014	53.133	79.412	44.113	49.539	61.587	56.914	60.952	65.720	59.322	56.594	44.355	631.641
2015	53.754	79.641	51.220	39.506	60.450	53.859	50.527	72.723	57.169	52.987	42.969	614.805
2016	53.926	82.023	53.378	48.443	51.552	56.071	49.407	63.798	63.556	52.701	42.181	617.036
2017	59.570	85.198	51.809	50.924	58.090	48.667	51.689	59.678	56.639	60.180	42.222	624.666
2018	59.469	87.087	50.117	48.451	59.994	53.753	45.659	57.774	53.382	50.112	52.119	617.917
2019	61.674	90.028	52.097	47.459	58.160	54.823	50.853	50.042	51.779	53.539	39.424	609.878
2020	59.748	91.686	53.426	49.111	54.234	57.015	53.510	54.130	45.494	53.352	37.725	609.431
2021	59.213	89.554	54.653	49.996	49.914	54.807	57.027	53.840	49.444	48.553	40.338	607.339
2022	56235	87967	55.752	51402	50.525	50.396	54.940	55.424	53.397	44.351	44.133	604.522
2023	Não disponível até o momento da pesquisa.											

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>

Quando discutimos a relevância da formação acadêmica, é crucial salientar que, mesmo respaldados pela Lei nº 94, datada de 14 de março de 1979, que versa sobre o estatuto dos funcionários públicos do poder executivo do município do Rio de Janeiro, os docentes que expressam interesse em prosseguir com sua educação enfrentam comumente obstáculos para obter licenças de estudo. Embora tais afastamentos sejam legalmente considerados efetivo exercício, a concessão de licença para estudos é muitas vezes indeferida pelas chefias imediatas, dificultando, assim, a continuidade da formação almejada.

Art. 64 Além do tempo de serviço prestado pelo funcionário no desempenho de seu cargo, também será considerado de efetivo exercício o afastamento em virtude de:

XI- estudo no exterior ou em qualquer parte do território nacional, com autorização da administração e não ultrapasse o prazo de 12 (doze meses); (Rio de Janeiro, 1979, art. 64).

Os docentes, em situações excepcionais, têm acesso a capacitações ministradas na Escola de Formação Paulo Freire, localizada na rua Presidente Vargas, Centro do Rio de Janeiro. A SME enfatiza que os professores de sua vasta rede dispõem da oportunidade de participar dessas formações e buscar crescimento, valendo-se das vantagens proporcionadas pela Escola de Formação Paulo Freire. No entanto, não há esclarecimento acerca dos detalhes relativos ao modo e horários em que os professores poderão se ausentar para efetuar tais formações.

Para que os educadores progridam permanentemente, foi criada em 2012 a Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire. Com cursos de formação continuada em turmas presenciais, semipresenciais e à distância, os servidores da rede municipal ampliam seus horizontes e mantêm-se atualizados em relação a práticas de ensino e novos conteúdos discutidos no Brasil e no mundo. Entre os cursos oferecidos está o de Professores Novos, que prepara os profissionais que ingressam na rede e complementa a adaptação para o trabalho nas salas de aula. Esses professores também têm o acompanhamento de um tutor.

Com o Programa Anual de Bolsas de Mestrado e Doutorado, a Escola de Formação do Professor Carioca estimula os servidores a buscarem aprimoramento. As instalações da instituição oferecem acesso à Biblioteca Anísio Teixeira e ao Centro de Referência da Educação Pública (CREP), que servem para dar suporte a pesquisas e como referência para a história e os dados da educação pública no Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, [2014], p. 13).

Salientamos, também, que mesmo quando essa formação continuada é dada ao professor não se consegue articular meios em que o aluno não seja minimamente prejudicado com a sua ausência. A SME não disponibiliza professor substituto para que outros professores possam fazer a tal formação continuada e, dessa maneira, possa assumir um papel não só pedagógico, mas também social.

Como preparar o professor para que ele possa buscar uma ampliação qualitativa do tempo, tendo em vista que o programa de escolas de Turno Único considera o professor em tempo integral um grande diferencial na construção do programa? A formação continuada torna-se uma conquista que contribui para a excelência acadêmica dos alunos, para a construção de forma colaborativa do projeto político-pedagógico e das ações estratégicas para alcance das metas estabelecidas pelo grupo.

Em uma pequena análise, para a SME, essa relação educando-educador deve estar presente nas ações de toda a comunidade escolar por meio de atitudes participativas que ultrapassem as fronteiras da sala de aula. Dessa forma, fazer-se presente na vida do educando é essencial na ação educativa. E a presença é o conceito central, o instrumento-chave e o objetivo maior desta pedagogia da presença.

Na proposta pensada para o referido modelo, a presença do professor em tempo integral na instituição é fundamental, uma vez que preza pela pedagogia da presença como uma das estratégias para a construção de relações e de aprendizagens e possibilita uma melhor condição de trabalho e formação continuada do professor, elementos fundamentais para uma educação integral (Rio de Janeiro, 2020, p. 20-21).

Segundo os adeptos da Pedagogia da Presença, pressupõe-se que, além da presença real de educadores e educandos, também deve haver uma relação de reciprocidade, comunicação e construção contínua entre eles.

Como vimos, a Pedagogia da Presença é uma abordagem educacional que enfatiza a importância da presença dos professores na vida de seus alunos, tanto dentro como fora da sala de aula. Podemos salientar que ela ajuda a criar um ambiente de aprendizado mais positivo e inclusivo. Os alunos sentem-se mais valorizados e apoiados quando os professores estão presentes e engajados em suas vidas. Além disso, a Pedagogia da Presença pode ajudar a melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, reduzindo o absenteísmo e aumentando a participação em sala de aula.

No entanto, a Pedagogia da Presença também tem algumas limitações. Em primeiro lugar, pode ser difícil para os professores manter um alto nível de envolvimento com todos os seus alunos, especialmente em turmas maiores. Além disso, a Pedagogia da Presença pode ser vista como uma abordagem paternalista que enfatiza o papel dos professores como mentores, em vez de parceiros de aprendizado. Temos uma outra crítica que pode ser feita à Pedagogia da Presença: ela pode levar, em se tratando da SMERJ, a uma carga de trabalho excessiva para os professores. Se os professores estão sendo solicitados a estar presentes em todos os aspectos da vida de seus alunos, pode ser difícil para eles encontrarem tempo para outras atividades importantes, como pesquisa e planejamento das aulas.

Segundo Costa (2010), a capacidade de se engajar positivamente na realidade do aluno é uma habilidade que pode ser adquirida desde que possua uma disposição, capacidade de resposta, sensibilidade e dedicação inerentes.

Contra Costa, podemos dizer que o docente no seu dia a dia escolar esbarra em diversos fatores que o fazem ficar preso dentro dos muros da escola. É comum professores sugerirem aulas-passeio e esbarrarem na problemática de falta de transporte para a locomoção, pois o poder público não o disponibiliza, alegando falta de verba para tal por mais que esteja escrito no Projeto Político Pedagógico da Escola que os alunos ao longo do ano terão esse tipo de atividade. A exemplificar,

poderíamos destacar a constante luta de um diretor de escola que no começo de um ano letivo consegue agendar a ida de 60 alunos de sua Unidade Escolar a um dos pontos turísticos mais famosos do mundo: o Pão de Açúcar. E, após esse feito raro, o mesmo começa a saga de conseguir um ônibus para levar os alunos. Sem contar que, dentre essas propostas, ainda existirá a problemática de poder levar apenas 60 alunos num mundo de mais ou menos 400 existentes, tornando-se um passeio excludente, pois muitos deles acabam viabilizando o passeio para os alunos que tiverem as melhores notas no bimestre, caindo na armadilha da meritocracia.

Após citar a passagem em que Dewey afirma que, na atividade educativa, “o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor - e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel” (Dewey, 1979, p. 176). Valdemarin (2004) comenta:

Explicita-se nesse fragmento a inflexão na profissão docente que vínhamos afirmando ter ocorrido ao longo do século XX: na medida em que o conhecimento tem como ponto de partida a experiência já existente ou a ser realizada pelo próprio aluno, o docente participa das atividades em condições de igualdade com ele e não mais como aquele que detém o conhecimento e o método de gerar a aprendizagem dirigindo o processo (Dewey, 1979, p. 176).

Conforme a teoria de Piaget de que "o conhecimento se origina das experiências pelas quais um indivíduo passou ou ainda vai passar", Carvalho (2001, p. 108) observou que esse ponto de vista percebe o conhecimento como "o resultado da construção privada ou interna de um indivíduo de conceitos e representações da realidade, com base em suas atividades e experiências”.

Com base na perspectiva mencionada, a SMERJ argumenta que, ao ingressar em uma escola de Turno Único, os novos estudantes passam por um processo chamado acolhimento, no qual têm a oportunidade de familiarizar-se com sua nova instituição educacional. A partir desse momento, eles são incentivados a refletir e compartilhar seus sonhos e desejos em termos de realização pessoal e profissional. Muitas escolas são orientadas a solicitar que o professor designado para ministrar a disciplina de Projeto de Vida instrua os alunos a escreverem uma carta durante o 7º ano, que poderá ser lida por eles mesmos no 9º ano. Com base nessa premissa, a escola procura iniciar o processo de formação, visando à elaboração individualizada do projeto de vida de cada aluno.

Os estudantes mais experientes da unidade escolar desempenham o papel de

mentores e acolhem os novos alunos que estão ingressando na modalidade de ensino conhecida como Turno Único. De acordo com a SMERJ, esse momento é crucial para introduzir os alunos ao conceito de protagonismo e ao Projeto de Vida, ao mesmo tempo em que eles têm um primeiro contato com os quatro pilares da educação. Essas atividades têm como objetivo promover a autonomia, a responsabilidade e a proatividade dos estudantes. Trata-se de uma “postura pedagógica que mobiliza os alunos a partir do que eles sentem e percebem da sua realidade, para um processo de mudança social (Costa, 2001).

Segundo a SMERJ, ao ter contato com a disciplina Projeto de Vida, a escola passa a introduzir um projeto de trabalho que contribua para a formação de seus alunos nas dimensões de competência, autonomia, solidariedade e criticidade. Com base nesses aspectos, o Projeto de Vida trabalha com os alunos para desenvolver habilidades pessoais, de comunicação e de planejamento. Autoconhecimento e compensação das fragilidades e potencialização das fortalezas, autocuidado, preocupação com o meio ambiente, respeito às diferenças e importância da escola na formação do indivíduo são alguns dos temas abordados pelo projeto, fundamentais numa boa formação para a vida.

Como vimos, na perspectiva da SMERJ, a disciplina de Projeto de Vida geralmente envolve a reflexão e o planejamento de objetivos pessoais a longo prazo, bem como o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para alcançá-los. No entanto, muitas vezes essa disciplina pode ser problemática por algumas razões, tais como: falta de clareza - algumas pessoas podem ter dificuldade em definir seus objetivos pessoais ou podem ter objetivos conflitantes. E o mais gritante, o professor que vai ministrar essa disciplina não obteve nenhum tipo de capacitação para tal e quiçá também não tenha elaborado ainda o seu projeto de vida. Isso pode tornar difícil estabelecer um plano coerente e alcançável. Em suma, a problemática da disciplina de Projeto de Vida pode envolver questões de clareza, motivação, mudanças inesperadas e outros motivos. Para superar esses desafios, é importante ter um plano realista e flexível.

Segundo a SMERJ, quando a disciplina Projeto de Vida dialoga com a educação integral supõe investir, intencionalmente, no desenvolvimento dos aspectos afetivos dos estudantes, considerando que a manifestação de aspectos afetivos e cognitivos constitui a formação do indivíduo em sua totalidade. Diante do exposto, como propiciar a formação de cidadãos críticos e participativos de um ambiente

coletivo, respeitando a manifestação de suas subjetividades, como também as dos demais elementos?

Na prática, a disciplina Projeto de Vida, dentro da matriz curricular, funciona mais como os dois tempos que faltaram para o professor completar a carga horária. Podemos explicar dando como exemplo um pequeno contexto: imagine um professor da disciplina de História cuja carga horária na unidade compreenda 10 tempos semanais, mas que só tenham duas turmas disponíveis para completar sua carga horária, pois nesta unidade escolar há outros dois professores mais antigos e a máxima de que quem chegou primeiro tem prioridade na escolha das turmas em que vai lecionar. Para o novato, só haveria 6 tempos de História numa carga horária de 10h semanais, faltando, assim, 4 tempos, que, segundo a gestão escolar, podem ser completados com a disciplina Projeto de Vida.

Em tese, esse professor está ali não porque foi capacitado para isso, mas sim porque faltaram 4 tempos da sua disciplina original para completar a carga horária. E provavelmente, dará mais aulas de História na turma do que seguir as diretrizes da disciplina Projeto de Vida. Como é comumente dito: uma coisa é o mundo da linguagem, o outro é o mundo da prática.

Como cita Sussekind em seu artigo “O que aconteceu na aula? Políticas, currículos e escritas nos cotidianos da formação de professores numa universidade pública, de 2017”, podemos afirmar que um currículo deve ser construído ouvindo as pessoas ao que ela chama de praticantes da vida cotidiana.

Nessa direção, vale entender que os currículos e as escritas são criados cotidianamente (Oliveira, 2012) como uma conversa complicada (PINAR, 2012) e que por isso há a necessidade de ouvir o que os praticantes da vida cotidiana (CERTEAU, 1994) têm a dizer se queremos entender os conhecimentos como condição de existência na relação entre as pessoas e não como uma propriedade individual. O argumento utilizado aqui é de que currículos assim como escritas são conversas que falam tanto de quem conversa/escreve quanto do mundo e dos conhecimentos. Falam articulando sentidos de modo precário e fugaz num movimento arquitetônico de desconstrução e enredamento de si, do mundo e dos conhecimentos (Süssekind, 2017, p. 137).

No contexto da educação integral de qualidade social, segundo a SMERJ, o processo formativo tem por objetivo atuar no desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. Sendo assim, para a Secretaria, a educação não se limita ao desenvolvimento cognitivo, como privilegiado no modelo tradicional, mas sim sobre todos os aspectos do desenvolvimento humano. Assim, a comunidade precisa se

sentir parte integrante do processo e da realidade escolar, para que essa colabore com a construção e consolidação do projeto de vida dos estudantes, construindo, desta forma, uma ação dialógica entre os processos de aprendizagem e a realidade dos discentes, criando significados à escola e na elaboração de seus projetos de vida. A gestão democrática completa a tríade legal contra a desigualdade e pela justiça social e educativa com a educação integral e sua qualidade social. Em conjunto, exigem autonomia em todos os sentidos, sendo as vozes locais seus protagonistas caso as políticas fossem desenhadas a partir dessa tríade, afirmam Sussekind e Fernandes (2019).

Para que isso aconteça, e que possa se tentar uma efetividade da proposta, percebemos que exige da equipe gestora a necessidade do desenvolvimento de metodologias e práticas que valorizem o conhecimento local, o estímulo à participação e o diálogo igualitário, gerando um sentimento de pertencimento e corresponsabilidade. Cabe-nos uma pergunta: Essas propostas respeitam a autonomia de cada escola? Pois a mesma precisa reconhecer as melhores estratégias para o contexto em que está inserida.

Para Jaques Delors (1999), “aprender a aprender” é um tipo de conhecimento que permite às pessoas aprenderem sobre o mundo e constitui um meio de educação perpétua porque cria as bases que permitem ao ser humano continuar a aprender a sua vida. Ao considerar os protagonistas, é necessário recorrer à etimologia da palavra "protagonista", que em grego significa o ator principal de uma peça ou uma pessoa que ocupa uma posição importante em um evento. Nesse movimento, para reconhecer as crianças como atores sociais em suas próprias vidas e em escala social, precisamos reconhecê-las como pessoas com direitos e com seus próprios padrões, habilidades e valores, e seus participantes com sua própria formação e desenvolvimento pessoal e social.

Mas, afinal, quem é o personagem principal? Pelo nosso entendimento e análise, o protagonismo não deixa o aluno fazer o que ele quer, mas dá condições para que ele seja o protagonista do evento. É proporcionar a possibilidade de experimentar novos conhecimentos e novos resultados de aprendizagem. O aluno não é o único ator no processo, mas o objeto da ação e aquele que conduz a história. Ele deve ser o objetivo final da escola. Cada estrutura que toca deve ser cuidadosamente organizada e bem pensada, ter um programa político pedagógico viável que forneça essas condições necessárias para a autonomia do aluno é fundamental para atingir

os objetivos da unidade escolar e do aluno. Trata-se de envolver os alunos ativamente na tomada de decisões, tornando-se participantes do processo.

Ele deixa de ser apenas um receptor (figurante) das ações e começa a participar da construção e formação destas, estimulando, assim, o desenvolvimento de suas potencialidades, tornando-se o protagonista. Vale ressaltar que, no dia a dia das escolas, estão envolvidos diversos fatores como idade, localização, formação familiar e estrutura escolar, que irão influenciar e muitas vezes determinar o grau de intensidade dessa construção da autonomia do aluno. Acolher seus interesses faz parte de constituí-lo como protagonista. Ele intervém nos episódios da vida cotidiana. A ponte entre participação e protagonismo se dá justamente nos acontecimentos do dia a dia e em como acolhemos os interesses dos estudantes.

Trata-se de colocar o aluno ativo na tomada de decisões, como ator participante neste processo. Ele deixa de ser apenas um receptor de regras e começa a participar da construção e formação destas regras, estimulando, assim, o desenvolvimento de suas potencialidades. Vale ressaltar que as questões em que ganha autonomia vão depender de fatores como idade, localização, formação familiar e estrutura escolar. No entanto, algumas questões propostas em sala de aula podem apoiar este processo (Rio de Janeiro, 2020, p. 30).

Segundo a SMERJ, nesse contexto, o protagonismo, além de ser o eixo norteador do Projeto Político Pedagógico, compreende também práticas e vivências que pretende, gradativamente, empoderar o estudante e destacar seu papel como responsável, não só pela própria formação acadêmica, mas também pela qualidade de sua interação na sociedade.

Podemos ressaltar que a escola de horário integral e o protagonismo juvenil podem ser consideradas duas ideias complementares que devem ser unidas para proporcionar aos estudantes uma educação mais completa e significativa. Uma escola de horário integral precisa ter, primeiramente, condições de oferecer aos estudantes um ambiente de aprendizagem que não se limita apenas a aulas tradicionais, provavelmente entendidas como expositivas, mas também inclui atividades extracurriculares, esportes, artes e outras formas de aprendizagem. Isso proporciona aos estudantes uma experiência mais ampla e diversificada e pode ajudá-los a desenvolver habilidades e interesses que vão além do currículo acadêmico.

Não devemos cair na falácia de que a ampliação da carga horária dos estudantes é suficiente para promover o desenvolvimento do protagonismo juvenil. A criação de um ambiente propício para a aprendizagem dos alunos requer condições

que vão além do esforço isolado da comunidade escolar. É responsabilidade do poder público garantir condições mínimas para que esse protagonismo possa florescer. Um exemplo ilustrativo, apesar de parecer trivial no contexto educacional, é a falta de sistemas de ar-condicionado em salas de aula em muitas unidades escolares municipais do Rio de Janeiro. De acordo com informações obtidas junto à Coordenadoria de Infraestrutura e Logística da Secretaria Municipal de Educação, mais de 200 escolas, de um total de 1549, ainda não possuem sistemas de climatização instalados. É importante ressaltar o calor intenso que é comum no Rio de Janeiro, onde a sensação térmica pode chegar a 50°C. Nesse contexto, imagine um aluno tentando concentrar-se em sala de aula sem condições mínimas de conforto, e não podemos ignorar as condições físicas dos professores ao adentrarem nessas salas extremamente quentes.

Ao fornecer as condições necessárias para a aprendizagem, o protagonismo juvenil surge como um conceito que enfatiza a importância de incentivar os estudantes a desempenharem um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem e no ambiente escolar como um todo. Essa abordagem implica em conceder aos estudantes maior voz e autonomia, permitindo que eles participem ativamente da tomada de decisões, projetos e atividades escolares.

A união dessas duas ideias, a escola de horário integral e protagonismo, pode oferecer aos estudantes oportunidades para exercitar o protagonismo juvenil, permitindo que eles se envolvam em atividades que os interessem e que possam ter um impacto positivo na escola e na comunidade. Por exemplo, a escola pode criar clubes ou projetos extracurriculares liderados por estudantes e permitir que os estudantes participem na tomada de decisões sobre o orçamento escolar ou a programação de atividades.

Além disso, a escola de horário integral pode ser um ambiente mais propício ao protagonismo juvenil, já que os estudantes têm mais tempo e oportunidades para se envolver em atividades além das aulas tradicionais. Isso pode permitir que eles descubram e desenvolvam suas habilidades, interesses e paixões, ao mesmo tempo em que assumem um papel mais ativo em sua própria aprendizagem e na vida escolar como um todo. Desta forma, quando se há condições básicas para que a escola funcione bem, o horário integral e o protagonismo juvenil podem ser unidos para oferecer aos estudantes uma educação mais completa e significativa, que vai além do currículo acadêmico tradicional e permite que os estudantes assumam um papel mais

ativo em sua própria aprendizagem e no ambiente escolar.

As Práticas complementares de aprendizagem no Ginásio Carioca

A supremacia de um conhecimento fragmentado, segundo as disciplinas, que muitas vezes nos incapacita de vincular as partes e o todo deveria ser substituído por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos nos seus contextos, nas suas complexidades, na sua totalidade (Morin apud Rio de Janeiro, 2020, p. 32).

As práticas complementares, no contexto do Ginásio Carioca, visam explorar a totalidade dos recursos (tangíveis ou intangíveis) disponíveis, da forma mais abrangente possível, objetivando o desenvolvimento contínuo dos processos de aprendizagem. Segundo a SMERJ são sugestões e, portanto, possuem o caráter opcional. Porém, muitos professores acabam, por exemplo, aceitando a polivalência, ou seja, dar aulas em diversas disciplinas, mesmo não sendo especialista. Isso ocorre com o intuito de evitar que fiquem sem alocação e nem perder a possibilidade de maiores ganhos financeiros, tais como dupla e tripla regência.

Essa falta de reconhecimento social e respeito à carreira docente acarreta, de uma forma ou de outra, a diminuição pela busca de cursos de licenciatura. Podemos dizer que o que não te atrai, não te leva a buscar.

Como fora dito anteriormente, quando se trata da formação docente na Prefeitura do Rio de Janeiro, subentende-se que o professor pode até solicitar à Prefeitura afastamento para estudo no exterior ou em qualquer parte do território nacional, desde que seja servidor efetivo, ou seja, tenha cumprido o estágio probatório. E, em tese, esse afastamento pode acontecer nas seguintes condições: com vencimentos e demais vantagens, desde que seja reconhecido pelo Prefeito o interesse para a Administração Municipal e que a licença não ultrapasse 12 (doze) meses. Pode ser, também, sem direito à percepção de vencimentos e quaisquer vantagens do cargo e com a interrupção da contagem de serviço. Isso pode acontecer quando:

- I. O afastamento ultrapassar 12 (doze) meses;
- II. Em qualquer prazo sendo reconhecidos o interesse e a conveniência para a Administração.

Em nenhuma hipótese o afastamento poderá exceder a 4 (quatro) anos consecutivos. Caso o servidor consiga esse afastamento com vencimentos, ele

deverá ser precedido de assinatura pelo servidor, juntamente com duas testemunhas, de um termo de compromisso, pelo qual se obriga a restituir a importância recebida dos cofres municipais durante o afastamento, corrigida na forma da legislação pertinente, caso venha ocorrer sua demissão, exoneração ou concessão de licença para trato de interesses particulares, nos 5 (cinco) anos subsequentes à conclusão do curso, sob pena de cobrança administrativa ou judicial.

Vale ressaltar que de acordo com a CGRH da SMERJ (Coordenadoria Geral de Recursos Humanos), o professor tem o direito de abrir o processo administrativo interno para solicitar a licença para estudos, seja com vencimento ou sem vencimento, porém todos são negados com o despacho de que não há estratégia de substituição daquele profissional, acarretando, assim, prejuízo ao bom andamento do serviço público municipal.

Por fim, acreditamos na importância da formação continuada, considerada uma ferramenta extraordinária para o desenvolvimento profissional dos professores ao longo de sua carreira. Porém, que não seja apenas aos professores oriundos dos Ginásios Cariocas, mas para todos da imensa rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Os Ginásios Cariocas e mudanças ocorridas desde a implementação

Seria possível a manutenção desse modelo de escola por muitos anos? Segundo uma diretora de um dos Ginásios Cariocas, situado na Zona Norte do Rio de Janeiro, quando entrevistada, em 2019, e questionada se ela acreditava que os Ginásios haviam perdido suas características desde a implantação, a mesma relata o seguinte:

O tempo com o aluno diminuiu, o número de professores diminuiu, o número de alunos por turma aumentou, prerrogativas como não ter alunos com distorção idade/série, não receber novos alunos a partir de certa data, a qualidade e quantidade de refeições caiu, o número de Agentes Preparadores de Alimentos (=APAs) e agentes da Comlurb diminuiu, gratificações que os professores ganhavam foram retiradas, verbas e investimentos nas unidades diminuíram drasticamente. Hoje existe um grande mal-estar entre unidades que eram GEC e alguns setores das CREs como GED e GRH por conta de prerrogativas que estariam sendo restabelecidas, mas que esses setores desconhecem. As verbas federais praticamente sumiram porque essas escolas alcançaram os índices de Ideb estabelecidos e acabam sendo punidas por isso, pois deixam de receber essas verbas (Entrevista realizada junto aos gestores de Ginásios Cariocas - 2019, conforme anexo).

Ainda segundo alguns diretores, entrevistados em 2019 (anexo), a construção de um ambiente voltado para a formação integral do aluno também propicia o desenvolvimento da dimensão autônoma, por meio da criação coletiva de ambientes de aprendizagem que podem ser a sala de aula personalizada ou outras áreas de uso comum. Tais ambientes caracterizam-se como espaços de relações cotidianamente construídos por professores e alunos que permitem a convivência produtiva e motivadora das turmas, como uma equipe que trabalha com os objetivos definidos por todos os envolvidos, inclusive pelas famílias dos estudantes. Neste contexto, um ambiente de confiança motiva alunos e professores a alcançar os objetivos da escola, incentiva o protagonismo, o que torna o ambiente de aprendizagem mais eficaz. Com o ambiente de aprendizagem construído por todos, segundo professores, os alunos têm o sentimento de pertencimento e cuidado com a sala de aula preparada por eles e que deve ser preservada e, se possível, cada vez mais adornada por todos os envolvidos.

Durante a implantação dos Ginásios Cariocas, os professores oriundos das áreas de Humanidades e Ciências não se limitavam ao ensino exclusivo das disciplinas de suas especialidades, estendendo-se para o ensino de matérias correlacionadas, assumindo, assim, o rótulo de professores polivalentes. Esta modificação na configuração da licenciatura original era apresentada como um avanço para o corpo docente, ampliando as possibilidades de sua atuação pedagógica. Em nossas visitas às escolas, pudemos observar de forma direta que, além de lecionar a disciplina para a qual eram licenciados, como no caso da História, esses professores ministravam também as disciplinas de Português e Geografia.

Ao contrário de um professor especializado, cuja formação está circunscrita a uma área ou disciplina específica, neste contexto, esses educadores eram identificados como generalistas. Consoante a visão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ), essa abordagem tinha por objetivo formar um profissional da educação dotado de competências para lecionar em diversas áreas do saber.

Segundo a SMERJ, isso permitia maior interação entre professor e aluno, que passavam mais tempo juntos e tinham mais experiências compartilhadas, ampliaria o vínculo professor/aluno e reforçaria a Pedagogia da Presença, possibilitaria que as aulas fossem planejadas de forma mais colaborativa e estruturada, pois necessitavam de maior troca entre os professores e exigiriam maior pesquisa e aprofundamento dos

temas abordados. Também proporcionaria a ampliação dos saberes dos professores e alunos. Na prática, alguns professores alegavam e ainda alegam que não era bem assim. Um professor de Língua Portuguesa, por exemplo, estaria habilitado a dar aulas de História e Geografia. Claramente ele não teria todas essas habilidades com as outras disciplinas, o que provoca um desgaste maior no planejamento, pois não sendo especialista da disciplina, deveria ter mais tempo para planejar e estudar aquela determinada disciplina na qual não era licenciado. E, pelos questionamentos encontrados em nossa pesquisa, o tempo para planejar é o que mais falta ao professor da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Dentre os Ginásios Cariocas, existem as escolas conhecidas como vocacionadas, com atendimento em Turno Único e contam, segundo a SMERJ, com inovações pedagógicas que se alicerçam no desenvolvimento de metodologias dinâmicas nos processos de ensino e aprendizagem. A SMERJ salienta que, na preparação adequada de alunos do século XXI, espera que as escolas possam repensar seus modelos e investir na construção que coloquem o aluno no centro de suas ações, extrapolem os espaços das salas de aula e, sobretudo, dialoguem com a comunidade e seu território.

Para que essa proposta seja construída, não temos como não associar à questão da gestão escolar democrática na construção de um projeto político pedagógico que entenda as características, necessidades e potencialidades do local, com o objetivo de qualificar os processos escolares, visando uma aprendizagem compartilhada, que articula e aproxima escolas, comunidades, conhecimentos, promovendo um processo contínuo de desenvolvimento integral dos indivíduos e territórios, valorizando tanto a história e a cultura local como a abertura e a manutenção de espaços para a inovação permanente.

Segundo a SMERJ, o objetivo da criação das escolas vocacionadas é transformar a escola em um espaço de promoção do pluralismo, revelando uma nova cultura voltada para a paz, o respeito e a sustentabilidade. Para tal, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro salienta que considerando os aspectos territoriais, bem como as competências que emergem das novas demandas sociais, criou unidades escolares com eixos pedagógicos que atendam a interesses distintos. São eles:

O Ginásio Olímpico vocacionado para o esporte: a proposta integra a formação acadêmica a esportiva, formando o aluno, atleta, cidadão, com o objetivo de dar

oportunidade para que crianças e jovens com vocação esportiva possam desenvolver plenamente seus potenciais e, principalmente, terem acesso a uma educação de excelência. Quatro escolas da Rede Pública Municipal de Educação já funcionam dentro desse modelo, desde 2012, atendendo alunos do Ensino Fundamental II.

No entanto, é importante lembrar que as escolas vocacionadas devem estar disponíveis e ser acessíveis e inclusivas para todos. As escolas vocacionadas podem ser vistas como excludentes se as oportunidades educacionais forem limitadas apenas a determinados grupos de estudantes.

No ano de 2019, as Unidades Escolares vocacionadas ao esporte foram ampliadas para os alunos do Ensino Fundamental I. Ainda no ano de 2019, as Unidades Escolares vocacionadas ao esporte foram denominadas como Escola Municipal Olímpica Carioca - EMOC, sendo EMOC I as Unidades Escolares com atendimento do Ensino Fundamental I, do 1.º ao 5.º ano e EMOC II as Unidades Escolares com atendimento do Ensino Fundamental II, do 6.º ao 9.º ano. Porém, como dito anteriormente, essas nomenclaturas foram apenas “apelidos” para esse tipo de escola, tendo em vista que não foi publicado nenhum Decreto ou Resolução para mudança de nome dessas unidades escolares.

Dentre as unidades vocacionadas, observamos, também, o Ginásio Carioca Chile que tem como sua força motriz a música. Segundo a SMERJ, a ideia partiu da vocação cultural da Cidade do Rio de Janeiro, tendo o samba como uma das práticas mais representativas da cultura carioca. Nesta unidade escolar, a música é o eixo norteador do trabalho pedagógico. A E.M. Chile encontra-se situada no bairro de Olaria, num espaço conhecido como “Quadrilátero do samba”, antiga sede do Bloco Cacique de Ramos. Essa escola assume a função integralizadora e transformadora no contexto do seu território.

Outros Ginásios estão voltados para as novas tecnologias educacionais. A SMERJ esclareceu que esse modelo de escola foi pensado para criar um espaço de referência nos processos de ensino e aprendizagem. A ideia central é utilizar as novas tecnologias educacionais para colocar o aluno no centro do processo, promovendo aprendizagens a partir de projetos transdisciplinares, diferentes formações de grupos de estudos, rompendo com a lógica de organização de turmas historicamente conhecidas. Sendo assim, o professor assume, então, o espaço de mediador do conhecimento e mentor das atividades diversificadas e eletivas que nortearão o aluno para a capacidade de construir seu projeto de vida. A primeira unidade escolar

vocacionada em Novas Tecnologias foi a E.M. André Urani, na Rocinha – 2ª CRE.

Durante a leitura deste artigo, pôde-se observar que diversas denominações foram atribuídas a esse modelo educacional conhecido como "Ginásio Carioca", adotando o conceito de escola de "Turno Único". O escopo desta análise é compreender a trajetória e perspectivas desse paradigma educacional implementado pela Prefeitura do Rio de Janeiro. Ao longo da exposição, chamou-se a atenção para o novo enfoque de "Turno Único" apresentado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ), concebido como uma escola do futuro e instituído por meio do Decreto Rio nº 50.434, de 23 de março de 2022. Este Decreto estabelece o Programa Ginásio Experimental Tecnológico no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

Ginásio Experimental Tecnológico (GET): Proposta de Educação para o Futuro

É relevante destacar que, em conformidade com as disposições dos artigos 2º e 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tal iniciativa de implementação dos GETs foi delineada considerando a necessidade de promover um desenvolvimento acadêmico integrado. Além disso, pautou-se na imperatividade de instaurar uma política de descoberta e desenvolvimento na rede pública do sistema municipal de ensino na cidade do Rio de Janeiro. Tais premissas estão alicerçadas na urgência de introduzir novas metodologias e abordagens educacionais no currículo da rede pública municipal do Rio de Janeiro, além de fomentar a educação integral e o desenvolvimento humano nas suas distintas dimensões: intelectual, física, afetiva, social e cultural. Segundo a SME, este enquadramento ressoa na aspiração de transformar o modelo educacional vigente em uma abordagem mais holística e contemporânea.

Art. 1º Fica criado, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação - SME, o Programa Ginásio Experimental Tecnológico.

Parágrafo único. O Programa Ginásio Experimental Tecnológico será implantado em Unidades Escolares da SME, com atendimento exclusivo dos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

Art. 2º O Programa tem como objetivo proporcionar aos estudantes, de acordo com seu perfil e interesse, uma escola de excelência acadêmica voltada para a descoberta e desenvolvimento pessoal.

Art. 3º A SME estabelecerá, por meio de Resolução, as ações que constituirão o Programa de que trata o art. 1º, bem como suas premissas.

Art. 4º O Programa Ginásio Experimental Tecnológico contará com

profissionais do quadro de pessoal próprio da Secretaria Municipal de Educação.

Parágrafo único. O perfil dos profissionais que atuarão no Programa será regulamentado pela Secretaria Municipal de Educação.

Art. 5º Aos servidores lotados e em exercício no Programa Ginásio Experimental Tecnológico ficam assegurados os benefícios correspondentes às suas respectivas categorias funcionais, bem como os que lhes sejam de comum aplicação.

Art. 6º Para a boa execução do Programa Ginásio Experimental Tecnológico, a SME poderá, também, estabelecer parcerias com os demais Órgãos da estrutura do Poder Executivo Municipal, bem como da iniciativa privada, observadas as legislações pertinentes (Rio de Janeiro, 2022, arts. 1-6).

Com base nos dados, extraídos da página oficial da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, observamos que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ) concebe os Ginásios Experimentais Tecnológicos (GETs) como uma manifestação inovadora na esfera educacional do século XXI. Para ela, estes se caracterizam como ambientes propícios à inovação didático-pedagógica, à experimentação do conhecimento e à colaboração ativa entre os sujeitos envolvidos. Adota-se uma abordagem interdisciplinar permeada pelas Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática (STEAM em sua sigla em inglês) e pela cultura "mão na massa". Essas diretrizes estão em consonância com as tendências globais de aproximação da educação escolar à realidade dos alunos, motivando-os por meio da resolução colaborativa de situações-problema pertinentes ao cotidiano na sociedade contemporânea.

Para a SME, o cerne dos GETs reside na amplificação do desenvolvimento de competências e habilidades, promovidas por atividades dinâmicas, abordagens interdisciplinares e métodos de aprendizagem ativos. Além disso, são empregados recursos que fomentam o desenvolvimento da cultura digital. Este é um conceito pedagógico em que o conteúdo didático é explorado a partir de necessidades reais e vivências trazidas colaborativamente pelos próprios estudantes.

Essas unidades escolares dispõem de um laboratório, espaço que funciona como um convite à transformação de práticas e rotinas pedagógicas, ampliando as possibilidades de implantação da educação colaborativa. Para isso, contam, entre outros, com os seguintes recursos:

- Papelaria e Aviamentos (material de costura) – papel, fita crepe, cola de tecido, cola quente, cola comum, linha, barbante, massa de modelar, tinta de tecido, tinta guache, feltro, tecidos e outros;
- Ferramentas e Maquinários – máquina de costura, TV, som, projetor e marcenaria (furadeira, lixadeira, apenas para escolas de Anos Finais do Ensino Fundamental).
- Informática – notebooks, tablets, impressora 3D, impressora de corte, placa de robótica e software de programação (Rio de Janeiro, 2023, p. 1).

Com base na apresentação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ) acerca dos Ginásios Experimentais Tecnológicos (GETs), é possível discernirmos certos riscos associados a esse modelo educacional. A visão proposta, embora apresente um viés inovador e alinhado às demandas contemporâneas, demanda uma análise crítica que destaque as potenciais desvantagens e preocupações intrínsecas a essa abordagem.

Em primeiro plano, o foco excessivo na inovação didático-pedagógica e na experimentação do conhecimento pode eventualmente negligenciar a solidificação de bases fundamentais e conceituais. O encantamento com a tecnologia e a interdisciplinaridade pode, em alguns casos, relegar a um segundo plano a necessidade de alicerçar a educação em princípios consolidados e conteúdos essenciais para a formação integral do aluno.

Conforme destacado pelo secretário municipal de Educação à época, Renan Ferreirinha, o recente modelo do Ginásio Tecnológico representa uma ampliação do protagonismo do estudante. É importante sublinhar que um Ginásio com enfoque em Novas Tecnologias já estava implementado na rede municipal de ensino, sob o nome de GENTE, localizado no bairro da Rocinha, o que sinaliza uma similaridade substancial com o delineamento proposto por este Decreto municipal. Abaixo é apresentado um excerto da manifestação proferida pelo secretário naquela ocasião:

O aluno deve ser o protagonista. Vamos incentivar sua criatividade, estamos pensando e começando a criar os estudantes e cidadãos do século XXI, sensíveis ao seu entorno, criativos, capazes de resolver problemas complexos e trazer melhorias para a comunidade”, promete o Secretário de Educação Renan Ferreirinha (G1 Rio, 2022, p. 1).

Hoje (setembro/2023), temos diversas nomenclaturas, porém, conforme tabela, em apenas um deles tem havido crescimento de unidades, os que denominamos GETs. Poderíamos destacar as quantidades e nomes de cada um deles, com o que cada um se propõe para o aluno e para os professores alocados. Chamaríamos alguns desses Ginásios de vocacionados e os outros de apenas Ginásios Cariocas. São eles: Ginásio Educacional Carioca (14), Ginásio Olímpico (10), Ginásio das Artes (01), Ginásio da Música (01), Ginásio Experimental de Novas Tecnologias (01), Ginásio Experimental Tecnológico (39). Veja a tabela abaixo:

Tabela 1 – Tipos de ginásios

Tipos de Ginásios	Vocacionado: Sim ou Não	Anos Iniciais	Anos Finais	Quant.
Ginásio Educacional Carioca (GEC)	Não	X	14	14
Ginásio Educacional Olímpico (GEO)	Sim	04	06	10
Ginásio Educacional das Artes (GEA)	Sim	X	01	01
Ginásio Educacional da Música (GEM)	Sim	X	01	01
Ginásio Experimental de Novas Tecnologias (GENTE)	Sim	X	01	01
Ginásio Experimental Tecnológico (GET)	Sim	21	18	39
Total		25	41	66

O planejamento da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro prevê que até o final de 2023 a cidade do Rio abrigará 75 GETs, alcançando um total de 200 até 2024, correspondendo a aproximadamente 30% das escolas municipais. Estes GETs estarão voltados para atender aos alunos de todas as faixas etárias da rede municipal de ensino.

No contexto apresentado, analisando as informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, emerge a percepção de que se direciona um olhar prioritário à inovação educacional mediante a implantação dos Ginásios Experimentais Tecnológicos (GETs), com o propósito de aprimorar a excelência do ensino ao assimilar novas abordagens pedagógicas. A instauração de novas unidades e o planejamento de expansão refletem um intento de modernizar o cenário educativo, perscrutando-se uma perspectiva de aprendizagem mais ampla e eficaz para os alunos que integram a rede municipal. Tal progresso encarna, igualmente, a busca pela democratização do acesso à educação inovadora, abarcando estudantes de diferentes faixas etárias, com a meta de influenciar substancialmente uma parcela expressiva das instituições de ensino municipais até 2024.

Não obstante, é imprescindível ressaltar que uma análise mais aprofundada se afigura necessária para escrutinar a efetiva extensão dessas transformações e suas repercussões no desempenho acadêmico dos discentes e no contexto escolar. É preciso considerar não apenas o potencial benéfico, mas também possíveis desafios e impactos indesejados que podem advir da implementação dessas mudanças. Nesse sentido, a compreensão abrangente das implicações e resultados das iniciativas propostas pela Secretaria Municipal de Educação requer uma análise criteriosa e multifacetada, considerando variáveis que permeiam o âmbito educacional e social.

Partindo dos pressupostos que a SMERJ considera inerentes aos Ginásios Experimentais Tecnológicos (GETs), delineia-se um paradigma educacional em que o estudante assume uma postura ativa no processo de aprendizagem. Neste contexto, a ênfase recai sobre o desenvolvimento de habilidades e competências que transcendem a mera absorção de conhecimento, almejando capacitar o indivíduo a ser um protagonista autônomo e consciente de sua cidadania.

Dessa maneira, os GETs estabelecem as bases para que o estudante possa mobilizar operações cognitivas cada vez mais complexas e pertinentes, viabilizando a resolução de problemas e ações contextualizadas em seu ambiente educacional e social.

Os pilares fundamentais dos Ginásios Experimentais Tecnológicos (GETs), conforme delineados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ), refletem uma abordagem educacional inovadora, enfatizando a aprendizagem prática e colaborativa. Essa abordagem busca a integração do desenvolvimento integral dos estudantes, contemplando dimensões cognitivas, físicas, emocionais, sociais e culturais. A promoção da cultura digital é ressaltada para viabilizar a utilização responsável das tecnologias digitais, almejando uma sociedade equitativa e avançada. A sustentabilidade é outro pilar crucial, indicando um compromisso com a harmonia entre os aspectos social, econômico e ambiental. Além disso, os GETs são concebidos como agentes de transformação, incubando inovações pedagógicas e disseminando melhores práticas na rede de ensino. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e o Pensamento Computacional são elementos-chave, englobando o uso de dispositivos digitais e a aplicação de processos de pensamento na resolução de problemas, e, coletivamente, delineiam os princípios norteadores que definem a natureza e o escopo dos Ginásios Experimentais Tecnológicos a partir da perspectiva da SMERJ.

- Aprendizagem mão na massa: aprender, por meio da criação, da investigação, da experimentação e da colaboração.
- Desenvolvimento integral: recursos e práticas que potencializam o desenvolvimento cognitivo, físico, emocional, social e cultural dos estudantes.
- Cultura Digital: democratizar o uso qualificado e responsável das tecnologias digitais para uma sociedade mais justa, equânime e desenvolvida.
- Sustentabilidade: responsabilidade com a coexistência harmônica entre os aspectos social, econômico e ambiental.
- Vetores de transformação: escolas incubadoras de inovação pedagógica para a rede de ensino, com a missão de inspirar boas práticas.
- Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) – Estas Tecnologias abrangem o uso de recursos digitais que possibilitam a conexão

entre pessoas e ambientes com base no uso de dispositivos, tais como: computadores, tablets, celulares

– Pensamento Computacional – O pensamento computacional pode ser entendido como uma série de “processos de pensamento envolvidos na formulação de problemas e suas soluções” (Rio de Janeiro, 2023, p. 1).

Uma análise crítica acerca dos fundamentos delineados pelos Ginásios Experimentais Tecnológicos (GETs), propostos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ), revela certos desafios e enseja ponderações relevantes. A ênfase atribuída à pedagogia de "learning by doing", embora não esteja devidamente esmiuçada em suas diretrizes, promovendo a experimentação e a colaboração, suscita a possibilidade de uma superficialidade no processo de aprendizagem, dado que a profundidade conceitual pode ser comprometida em favor da aplicação imediata. Ademais, a concepção de um desenvolvimento integral, embora meritória, carece de uma definição mais precisa quanto aos métodos e recursos eficazes para abordar as diversas facetas cognitivas, físicas, emocionais, sociais e culturais dos discentes.

O pilar da sustentabilidade me parece relevante, mas a definição de como exatamente isso será integrado nas práticas dos GETs merece maior clareza e detalhamento. É fundamental que a sustentabilidade não seja apenas um conceito abstrato, mas se traduza em ações concretas e práticas educacionais que promovam a conscientização ambiental e social de forma tangível.

Além disso, é importante questionar a viabilidade e eficácia da concepção dos GETs como agentes de transformação. Embora possam ser catalisadores de inovações pedagógicas, a extensão e o impacto reais dessas inovações necessitam de um acompanhamento e avaliação rigorosos para garantir que realmente estejam contribuindo para a melhoria substantiva do ensino.

É necessário garantir que o uso dessas tecnologias seja intencional, contextualizado e verdadeiramente benéfico para o processo de aprendizagem, evitando sua utilização apenas por modismo ou tendência.

Em resumo, embora os pilares dos Ginásios Experimentais Tecnológicos apresentem direções promissoras para a inovação educacional, é vital considerar as nuances e desafios práticos que possam surgir durante sua implementação, visando aprimorar continuamente a eficácia e a equidade do sistema educacional proposto.

É relevante destacarmos que os Ginásios Experimentais Tecnológicos (GETs) representam uma inovação no âmbito das escolas de Turno Único sob a alçada da

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ). Contudo, merece uma análise crítica a observação sobre a estrutura curricular do GET.

Na presente pesquisa, formulamos indagações pertinentes acerca da eficácia da inclusão de dois blocos temporais reservados para os Projetos Integradores no Colaboratório. Esta modificação na estrutura curricular demanda a redistribuição de um período destinado ao ensino de Língua Portuguesa e outro de Matemática. Nesse contexto, à luz da Matriz Curricular dos Ginásios Experimentais Tecnológicos (GETs), é crucial avaliar até que ponto essa reorganização se apresenta como um fator benéfico para o processo educacional que está sendo analisado. Além disso, é imperativo investigar o impacto educacional decorrente dessa reconfiguração, o qual pode conferir aos GETs o status de uma nova concepção de instituição escolar inovadora no contexto do século XXI.

A necessidade de aprofundamento se torna evidente, pois a modificação na distribuição do tempo pedagógico, implicando a realocação de aulas de disciplinas fundamentais, suscita reflexões acerca dos reais ganhos e perdas no cenário educacional. Trata-se de uma consideração crucial para a compreensão da dinâmica e dos desafios que permeiam a implementação de novos modelos educacionais, especialmente no contexto de instituições como os Ginásios Experimentais Tecnológicos, que se destacam por uma abordagem inovadora alinhada com as demandas contemporâneas de aprendizagem.

Figura 5 - Matriz Curricular do Ginásio Experimental Tecnológico

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS TEMPO INTEGRAL (7h)				
GINÁSIO EXPERIMENTAL TECNOLÓGICO (GET) - ANOS FINAIS				
Componente Curricular	6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR				
Língua Portuguesa	5	5	5	5
Matemática	5	5	5	5
Ciências	3	3	3	3
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3
Língua Inglesa	2	2	2	2
PARTE DIVERSIFICADA				
Círculo de Leitura	2	2	2	2
Estudo Orientado	2	2	2	2
Eletiva	1	1	1	1
Projetos Integradores no Colaboratório	2	2	2	2
Projeto de Vida	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35

Fonte: Rio de Janeiro (2022).

Ademais, é imperativo ressaltar que uma avaliação aprofundada dos GETs exigirá que experimentamos suas futuras implementações ao longo dos anos, a fim de compreendermos plenamente seus impactos e eficácia.

E, no futuro, considerando a possibilidade de um subsequente artigo intitulado "Para onde caminham os GETs?", ou ainda "Para onde caminharam os GETs?", este delineará uma análise prospectiva ou retrospectiva, respectivamente, sobre a trajetória e perspectivas dos Ginásios Experimentais Tecnológicos (GETs).

Considerações Finais

No âmbito dessa movimentação para o regime de Turno Único na cidade do Rio de Janeiro, emergiu o Ginásio Experimental Carioca (GEC) como um alicerce desse movimento de transformação educacional. Os GECs encarnavam um modelo de estabelecimento de ensino que se distinguia como um dos principais esteios dessa iniciativa, propiciando uma formação integral aos discentes por meio de um enfoque interdisciplinar, inovadoras empreitadas educativas e uma abordagem mais maleável em contrapartida aos currículos tradicionais.

A inserção do regime de Turno Único e, em particular, a implementação do modelo dos Ginásios Experimentais Cariocas, acarretou uma série de desafios e reverberações no panorama educacional da cidade do Rio de Janeiro. Enquanto alguns enfatizavam os méritos de um ensino mais abrangente e flexível, propício ao fomento do desenvolvimento holístico dos educandos, outros enfrentaram obstáculos relacionados à infraestrutura, capacitação docente e administração escolar, demandando uma superação gradual ao longo do processo de implementação.

Inicialmente designados como Ginásio Experimental Carioca, esses estabelecimentos educacionais ampliaram-se progressivamente, culminando com a mudança de denominação para Ginásio Carioca em 2013. Contudo, em 2014, somente 20% das matrículas aderiram ao regime de Turno Único, com uma ênfase marcante nas disciplinas de Matemática, Português e Ciências, que são áreas focalizadas nos exames do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). A Secretaria de Educação defendia que o Turno Único visava à promoção de uma educação integral, reestruturando a grade horária e investindo substancialmente na escola, no corpo docente e na reformulação das abordagens pedagógicas e dos currículos. Todavia, a indagação central que se coloca reside na efetiva aferição de

melhorias significativas, tanto para os discentes quanto para os docentes, em termos da qualidade da educação oferecida, mediante tais alterações terminológicas, seja denominando-a como Ginásio, seja como Escola Municipal de Aplicação.

É pertinente enfatizar que a implementação dos Ginásios Experimentais Tecnológicos (GETs) se encontra respaldada pelos preceitos estabelecidos nos artigos 2º e 81 da Lei nº 9.394, datada de 20 de dezembro de 1996, que é conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa iniciativa foi delineada em consonância com a necessidade de promover um desenvolvimento acadêmico de natureza integrada, alinhada com os princípios e diretrizes fundamentais da legislação educacional vigente. Além disso, norteou-se pela premente exigência de instituir uma política voltada à descoberta e ao desenvolvimento no seio da rede pública do sistema municipal de ensino na cidade do Rio de Janeiro.

Essas diretrizes estão ancoradas na urgência de introduzir novas metodologias e abordagens educacionais no currículo da rede pública municipal do Rio de Janeiro, objetivando fomentar a educação integral e promover o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões: intelectual, física, afetiva, social e cultural. Segundo a Secretaria Municipal de Educação (SME), essa moldura conceitual reflete a aspiração de transmutar o modelo educacional vigente em uma abordagem mais holística e consonante com as demandas contemporâneas.

Talvez uma abordagem, futura, permita a investigação sobre o desenvolvimento, os desafios enfrentados, as conquistas alcançadas e o impacto dessas escolas, que a SMERJ hoje chama de inovadoras no contexto educacional. Ao explorar essas dimensões, poderemos fornecer insights relevantes e contribuir para a compreensão do papel e da evolução dos GETs no cenário educacional.

A possibilidade prospectiva dessa abordagem poderá facultar a investigação acerca do desenvolvimento, dos obstáculos enfrentados, das conquistas obtidas e do impacto provocado por tais instituições, atualmente designadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ) como inovadoras, no contexto educacional. Por meio da exploração meticulosa dessas variáveis, teremos a capacidade de fornecer perspectivas pertinentes e contribuir para a ampliação da compreensão quanto ao papel e à trajetória dos Ginásios Experimentais Tecnológicos (GETs) no cenário educacional.

Referências

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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

CARVALHO, José Sérgio F. **Construtivismo**: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública De Tempo Integral No Brasil: Filantropia ou Política de Estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Educação e Vida**: um guia para o adolescente. Belo Horizonte: Editora Modus Faciendi, 2001.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da Presença**: da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Editora Modus Faciendi, 2010.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da Presença**: da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Editora Modus Faciendi, 2013.

DELORS, Jacques. **Educação**: Um Tesouro a Descobrir. Rio de Janeiro: Editora Cortez, 1999.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FERREIRA, Francisco Eduardo. Rede municipal de ensino do Rio registra déficit de 6 mil professores. **Agência Brasil**, 27 fev. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-02/rede-municipal-de-ensino-do-rio-registra-deficit-de-6-mil-professores>. Acesso em: 20 ago. 2023.

G1 Rio. Primeira escola de novo modelo de unidade educacional no Rio homenageia Elza Soares. **G1 Rio**, 22 mar. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/03/22/novo-modelo-de-unidade-educacional-no-rio-homenageia-elza-soares.ghtml>. Acesso em: 13 out. 2022.

LOPES, Michael V. F. A pedagogia da presença de Antônio Carlos Gomes da Costa: um referencial para a prática educativa de crianças e adolescentes na Amazônia. **Revista FT**, n. 117, 11 dez. 2022. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-pedagogia-da-presenca-de-antonio-carlos-gomes-da-costa-um-referencial-para-a-pratica-educativa-de-criancas-e-adolescentes-na-amazonia/>. Acesso em: 13 set. 2021.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Escola Municipal de Aplicação Carioca. **Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro**, 2020. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/emac>. Acesso em: 13 set. 2022.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Educação em números. **Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro**, 2023. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros/>. Acesso em: 13 set. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Lei n.º 94, de 14 de março de 1979**. Disponível em: https://www2.rio.rj.gov.br/conlegis/legis_consulta/16488Lei_94_79.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n.º 32672, de 18 de agosto de 2010**. Disponível em: <http://leismunicipa.is/qdfun>. Acesso em: 10 mar. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n.º 38.954 de 17 de julho de 2014**. Disponível em: <http://leismunicipa.is/bsjmt>. Acesso em: 10 mar. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Cadernos de Políticas Públicas**. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal, [2014]. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Cadernos Ginásio Carioca** – Modelos de Gestão do Ginásio Carioca. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal, 2015

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 1427 de 24 de out. 2016**. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/3248#/p:9/e:3248?find=resolu%C3%A7%C3%A3o%20sme%20n%C2%BA%201.427>. Acesso em: 14 set. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Cadernos SME** – Ginásio Carioca. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal, 2020.

RIO DE JANEIRO. **SMERJ – Escolas em Turno Único** – Ensino Fundamental I e II. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal, 2020.

RIO DE JANEIRO. **A escola em tempo integral carioca**: o modelo de turno único. Volume 1. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal, 2020.

RIO DE JANEIRO. **Turno Carioca, Vol. I**. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal, 2020.

RIO DE JANEIRO. **Decreto Rio n.º 50.434, de 23 de março de 2022**. Disponível em: <http://leismunicipa.is/0ezl7>. Acesso em: 14 set. 2022.

RIO DE JANEIRO. GET - A nova Concepção de Escola do século XXI. **Prefeitura do Rio de Janeiro**, 2023. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/get/>. Acesso em: 14 set. 2023.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. O que aconteceu na aula? Políticas, currículos e escritas nos cotidianos da formação de professores numa universidade pública. **Teias**, v. 18, n. 51, out./dez. 2017.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Os debates sobre os currículos nacionais e a defesa da educação democrática. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, UFPI, v. 24, n. 41, p. 40-57, 2019.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo. Campinas: Autores Associados, 2004.

3.4 ARTIGO 4: GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA EM TEMPOS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS. EXPERIÊNCIAS NAS ESCOLAS DE TURNO ÚNICO DA SMERJ

Profa. Dra. Maria Luiza Süssekind (Unirio, Rio de Janeiro, RJ)
mluizasussekind@gmail.com

Jeferson Farias da Silva (Unirio, Rio de Janeiro, RJ)
jefersondoutorado@gmail.com

RESUMO: O artigo em questão, parte integrante de uma tese multipaper, concentra-se na análise do papel fundamental da gestão escolar democrática em instituições de ensino em regime de Turno Único, considerando as diversas pressões externas exercidas, seja por meio de avaliações ou das metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O enfoque recai sobre a busca por um modelo de estudante capaz de conjugar autonomia e solidariedade, enquanto gerencia as demandas burocráticas inerentes ao horário integral. O estudo se propõe a analisar a gestão de cinco das melhores escolas no formato de Ginásio Educacional Carioca (GEC) e outras cinco no formato de Turno Único (TU), procurando discernir as características distintivas que as diferenciam de outras com a mesma configuração, mas que enfrentam desafios em atingir as metas estipuladas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e pela SMERJ.

PALAVRAS-CHAVE: Tempo Integral; Educação Integral; Turno Único; Gestão Democrática; Ensino; Aprendizagem; SMERJ.

ABSTRACT: The article in question, an integral part of a multipaper thesis, focuses on analyzing the fundamental role of democratic school management in single-shift educational institutions, considering the various external pressures exerted, whether through assessments or established goals, by the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro. The focus is on the search for a student model capable of combining autonomy and solidarity, while managing the bureaucratic demands inherent to full-time hours. The study proposes to analyze the management of five of the best schools in the Ginásio Educacional Carioca (GEC) format and another five in the Single Shift (TU) format, seeking to discern the distinctive characteristics that differentiate them from others with the same configuration, but who face challenges in achieving the goals stipulated by the Basic Education Development Index (Ideb) and SMERJ.

KEYWORDS: Full-time; Comprehensive Education; Single Shift; Democratic management; Teaching; Learning; SMERJ.

Gestão escolar democrática na Prefeitura do Rio de Janeiro em tempos de avaliações externas

A gestão escolar democrática é um conceito que abrange a forma como as escolas são administradas e gerenciadas de maneira participativa e inclusiva. No entanto, definir exatamente o que significa gestão escolar democrática pode ser uma

tarefa desafiadora, devido às múltiplas forças externas que podem influenciar o funcionamento desse tipo de gestão.

Em termos gerais, a gestão escolar democrática refere-se ao envolvimento ativo de todos os membros da comunidade escolar, incluindo estudantes, pais, professores e funcionários, na tomada de decisões relevantes para a escola. Essa abordagem é fundamentada em princípios de igualdade, transparência e participação, com o objetivo de promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo.

Essencialmente, a gestão escolar democrática garante que todas as partes interessadas tenham voz e voto nas decisões que afetam a escola, e que essas decisões sejam tomadas por meio de processos democráticos e transparentes. O propósito é criar uma atmosfera na qual a diversidade de perspectivas seja valorizada e levada em consideração, visando ao melhor interesse de todos os envolvidos no processo educacional. No entanto, é importante reconhecer os desafios que podem surgir no caminho da implementação da gestão escolar democrática, incluindo influências externas, questões de poder e resistência à mudança.

Este trabalho explorará mais detalhadamente os princípios, benefícios e desafios da gestão escolar democrática, destacando sua importância na promoção de uma educação de qualidade e na construção de uma sociedade mais justa e participativa.

A legislação educacional brasileira, enunciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), identificada pelo número 9.394/96, consagra a gestão democrática como um dos princípios fundamentais que orientam a educação pública no país. Este princípio deve ser garantido em todas as instituições de ensino básico de natureza pública, através da participação efetiva das comunidades escolar e local nos conselhos escolares ou instâncias equivalentes. Segundo a afirmação de Riscal (2016), é crucial que tais conselhos sejam constituídos por representantes oriundos dos diversos setores que compõem a comunidade, garantindo a inclusão de todos os envolvidos nas deliberações das políticas educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/1996), no seu artigo 3º, estabelece quais os princípios para a aplicação do ensino público. O Inciso VIII define a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” como um desses princípios, estabelecendo, assim, o papel dos Conselhos Escolares como instrumentos de gestão democrática das escolas públicas do ensino básico. Observa-se, portanto, que houve, e ainda há, no Brasil, um direcionamento legal para iniciar um processo democrático que busque aumentar, entre outros aspectos, a participação dos profissionais da escola, da comunidade de

entorno, incluindo os estudantes e seus familiares, com o intuito de encontrar caminhos para aumentar a qualidade do ensino e aprendizagem na escola pública (Riscal, 2016, p. 5).

Vários estudiosos têm dedicado suas obras à reflexão e ao aprofundamento das concepções acerca da gestão escolar democrática. Dentre esses pesquisadores, destaca-se a contribuição de Licínio Lima (2018), que aborda o tema da democratização da gestão escolar sob uma perspectiva conceitual, elucidando as intervenções que refletem a democracia empreendida pelos agentes educacionais, levando em consideração os contextos institucionais que influenciam a criação de estruturas e processos democráticos no sistema escolar.

Conforme Lima (2018), a gestão escolar democrática é de natureza política, envolvendo ações políticas que transcendem as dinâmicas participativas ou as meras ações democráticas nos processos decisórios. Essa abordagem engloba, ainda, a implementação de ações de formação política que (re)criam possibilidades mais democráticas nas práticas escolares e nas relações de poder estabelecidas no ambiente educacional.

Dessa forma, Lima (2018) enfatiza a importância de compreender a gestão democrática como um fenômeno complexo e multifacetado, que vai além da mera inclusão de mecanismos participativos. Ela implica no desenvolvimento de competências políticas, na promoção da conscientização dos atores envolvidos e na transformação das estruturas e dinâmicas de poder presentes nas escolas.

Sua contribuição ressalta a necessidade de se promover uma gestão escolar democrática que transcenda a esfera das práticas formais, atuando também como uma ferramenta de empoderamento e transformação social. Ao reconhecer a dimensão política da gestão, abre-se espaço para a construção de processos e estratégias que visem à construção de uma educação mais inclusiva, justa e participativa, capaz de formar cidadãos críticos e comprometidos com a democracia.

Correndo o risco de vir a ser subordinada à razão técnica, às práticas democráticas ritualizadas e às encenações participativas mais congruentes com o governo heterônomo das escolas e a sua direção atópica, situada acima e para além de cada escola concreta e de seus atores, a gestão democrática da escola pública pode ser transformada de princípio jurídico democrático em complexo de práticas sem sentido democrático substantivo, em processo de erosão. Sabendo que quer como princípio e direito legalmente reconhecido, quer como realização efetiva no plano da ação e das práticas dos atores, a gestão democrática da escola é sobretudo um processo contínuo e nunca concluído de aprofundamento e de vivência da democracia nas escolas, a questão crucial a ser pesquisada e respondida, a cada momento e em cada contexto escolar concreto, é a de saber quão

democrática é, e está sendo, a legalmente instituída e discursivamente onipresente gestão democrática da escola (Lima, 2018, p. 24).

A gestão escolar democrática, erigida como alicerce fundamental no corpus normativo educacional do Brasil, encontra sua consolidação preeminente na magna Carta Constitucional. Esta perspectiva é sacramentada por uma plêiade de documentos normativos que delineiam a estruturação e o modus operandi das instituições de ensino em solo pátrio. Além de ostentar status de princípio central na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a gestão escolar democrática alicerça-se nos preceitos basilares do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

A mencionada perspectiva reafirma a importância da participação ativa de todos os intervenientes no processo educativo, resguardando a voz e a autonomia dos diversos agentes presentes no contexto escolar. Esse paradigma democrático almeja fomentar uma gestão participativa, transparente e inclusiva, na qual as decisões referentes às políticas educacionais sejam objeto de compartilhamento e deliberação coletiva. Dessa maneira, promove-se a construção de um ambiente de aprendizagem mais imparcial, equitativo e eficaz.

A inserção da gestão escolar democrática em relevantes marcos normativos reflete, em princípio, o compromisso do Estado brasileiro com a edificação de uma educação de excelência, orientada para a formação cidadã e o pleno desenvolvimento dos educandos. Entretanto, é imperativo salientar que a efetiva operacionalização desse princípio demanda esforços ininterruptos por parte das entidades educacionais, dos dirigentes, dos docentes, dos discentes e de toda a coletividade escolar. Este empenho visa assegurar a efetiva incorporação dos princípios democráticos nas práticas do cotidiano escolar, ensejando, assim, uma educação transformativa e emancipatória.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, consagrou um conjunto de princípios fundamentais que devem pautar o ensino no Brasil. Dentre esses princípios, destaca-se a importância da gestão democrática no âmbito do ensino público, conforme estabelecido na lei. Esse reconhecimento constitucional conferiu à gestão democrática um status de princípio constitucional, tornando sua implementação uma obrigação tanto do poder público quanto das instituições escolares.

Ao estabelecer a gestão democrática como um princípio do ensino, a Constituição Federal de 1988 reconheceu a necessidade de garantir a participação

efetiva de todos os atores envolvidos no processo educativo. Isso implica na inclusão dos diversos segmentos da comunidade escolar, tais como gestores, professores, estudantes, pais e funcionários, na tomada de decisões relacionadas às políticas educacionais.

Entendemos assim, que o reconhecimento constitucional da gestão democrática reflete a importância atribuída à construção de um ambiente escolar participativo, transparente e inclusivo. Nesse contexto, cabe ao poder público e às escolas empreenderem esforços para assegurar a implementação efetiva da gestão democrática, promovendo espaços e mecanismos que favoreçam a participação ativa e significativa de todos os membros da comunidade escolar.

No contexto da aprovação dos mecanismos que irão assegurar a gestão democrática nas escolas públicas, os poderes executivo e legislativo têm papel fundamental na sanção da legislação que irá materializar questões que abarcam a gestão democrática tais como o processo de seleção de diretores de escolas, composição dos conselhos escolares e grêmios dos estudantes, associação de pais e responsáveis, dentre outros aspectos (Amaral, 2018, p. 12).

Podemos salientar que a garantia da gestão democrática no ensino público não se restringe apenas a um princípio teórico, mas sim a uma demanda que requer ações concretas por parte das instituições educacionais e do poder público. Dessa forma, é fundamental que sejam criadas estruturas e processos que favoreçam a participação, o diálogo e a construção coletiva no âmbito das escolas, promovendo assim uma gestão mais democrática, responsável e eficaz.

A LDB de 1996, por sua vez, em seu artigo 3º, inciso VIII, como vimos anteriormente, estabeleceu que os ensinamentos fundamental e médio devem ser ministrados com base em alguns princípios, dentre eles a gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. Além disso, a LDB prevê a criação dos Conselhos Escolares como órgãos colegiados responsáveis pela gestão democrática das escolas públicas.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 desempenha um papel fundamental ao estabelecer diretrizes e objetivos para o aprimoramento da educação brasileira no período de 2014 a 2024. O plano delinea metas e estratégias que visam promover avanços significativos em diferentes áreas educacionais. Entre as metas estabelecidas, destaca-se a meta relacionada à promoção da gestão democrática da educação.

Conforme previsto no PNE, é imprescindível promover a gestão democrática da educação, que engloba a participação efetiva das comunidades escolares no processo decisório e o fortalecimento dos Conselhos Escolares como espaços legítimos de participação e controle social. Essas ações são consideradas fundamentais para garantir a transparência, a equidade e a qualidade nas políticas educacionais.

A meta 19 do PNE relativa à gestão democrática reconhece que a construção de um ambiente educacional participativo e inclusivo é essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a melhoria da qualidade da educação como um todo. Além disso, evidencia-se a importância da criação e do fortalecimento dos Conselhos Escolares como instâncias de representação e deliberação, nos quais os diversos segmentos da comunidade escolar podem contribuir ativamente para a definição e implementação das políticas educacionais.

Nesse contexto, o PNE estabelece diretrizes para a implementação da gestão democrática da educação, destacando a necessidade de mecanismos que favoreçam a participação dos diferentes atores educacionais, como estudantes, pais, professores e funcionários, na tomada de decisões. Além disso, o plano prevê a criação de condições para a formação e o fortalecimento dos Conselhos Escolares, de modo a garantir sua atuação efetiva e representativa.

META 19 - Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Estratégias:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas

escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (Brasil, 2014, meta 19).

Conforme analisado por Fernandes (2018), a meta 19 estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 ganhou relevância e refletiu um acordo entre os diversos atores envolvidos na elaboração do texto do PNE, com o propósito de efetivar a gestão democrática da Educação. No entanto, segundo a autora, esse compromisso de implementar a gestão democrática por meio da incorporação de critérios técnicos, de mérito e desempenho, além de consultas às comunidades escolares, pode trazer desafios significativos para a gestão escolar democrática.

De acordo com Fernandes (2018), a introdução de padrões técnicos, de mérito e desempenho na gestão democrática da Educação pode gerar uma problemática, pois esses critérios podem restringir a participação efetiva da comunidade escolar e limitar o escopo das decisões compartilhadas. A autora argumenta que a valorização exclusiva desses padrões pode resultar em uma gestão pautada por aspectos quantitativos e produtivistas, negligenciando as dimensões qualitativas e humanas do processo educativo.

A meritocracia, movida pela competição e pelo individualismo descaracteriza e deslegitima a gestão democrática como um processo coletivo de tomada de decisões. [...] Quando a gestão democrática da educação se associa à meritocracia, espaços de decisões coletivas são deslegitimados em razão do mérito individual (Fernandes, 2018, p. 101).

Fernandes (2018) traz análises valiosas dos estudos realizados em políticas educacionais e na gestão: a democracia articulada ao direito à Educação. Ela examina a interação entre educação e democracia ao longo da história do Brasil, múltiplos fatores são levados em conta, como elementos históricos, econômicos, sociais, legais e pedagógicos. Além disso, descreve explicitamente a situação política e o equilíbrio

de poder que contribuíram para o desenvolvimento dessa relação. Começando na década de 1930 e estendendo-se até os dias atuais, a análise abrange os últimos desenvolvimentos na política nacional.

[...] a articulação entre educação e democracia surge no cenário educacional brasileiro como uma emergência nacional, com vistas à redução das desigualdades sociais que se expressam na escola. Defende, também, que a garantia e a ampliação do direito à educação no Brasil têm, na escola pública que é a escola da maioria, o espaço sine qua non para a materialização desse direito (Fernandes, 2018, p. 20).

Verificamos, no início do artigo, que a ideia de uma gestão escolar democrática está presente na legislação educacional brasileira tendo como um princípio fundamental garantir a qualidade da educação, a participação da comunidade escolar e a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e eficaz.

Por esses e outros motivos, consideramos que o conceito de gestão escolar democrática é um tema cada vez mais relevante, pois está diretamente relacionada à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ela se baseia na participação ativa de toda a comunidade escolar, incluindo pais, alunos, professores e funcionários, na tomada de decisões que afetam a escola como um todo.

Neste artigo são apresentados conceitos fundamentais sobre a gestão escolar democrática, bem como os desafios e as possibilidades de sua implementação no contexto do município do RJ e das políticas de TU.

Segundo Paro (2015), quando pensamos em gestão escolar e, principalmente, quando o assunto permeia a questão democrática, normalmente nos vem à mente a persona do(a) diretor(a). Aquele ou aquela profissional responsável pela gestão e administração de uma escola, que tem um papel estratégico na organização e no funcionamento da instituição de ensino, sendo responsável por liderar, planejar, coordenar, supervisionar e avaliar as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras da escola.

Se você personaliza, fica algo individual, como se dependesse apenas de pessoas. Falar em direção é mais geral. Na nossa escola pública, quem dá os parâmetros é o próprio Estado. O diretor fica simplesmente como um capataz do Estado. É uma maneira de botar toda a culpa nele (Paro, 2015)³⁰.

Para quebrarmos essa rigidez e ideia de centralização de atuação na gestão escolar na figura de um diretor ou uma diretora, utilizaremos a expressão equipe

³⁰ Em entrevista ao portal Net Educação.

gestora, compreendendo desta forma, o(a) diretor(a) geral, o(a) adjunto(a) e o(a) coordenador(a) pedagógico(a), no âmbito da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, pois a partir dessa compreensão de pensarmos em várias pessoas e não apenas uma, começaremos a fortalecer a conceito de gestão escolar democrática.

Ainda segundo Paro, se continuarmos singularizando a gestão escolar na figura de uma pessoa, caímos na armadilha do mercado capitalista. A representação das responsabilidades do diretor escolar lembra um executivo de negócios, cujo foco é manter a formalidade, a hierarquia e atingir os objetivos corporativos seguindo regras e procedimentos estabelecidos. Nesse sentido, o diretor torna-se uma extensão do Estado, no sentido de se tornar obediente a todas as diretrizes impostas para atingimento das metas pré-estabelecidas pelo Ministério da Educação e ratificadas pela Secretaria de Educação por meio de suas Resoluções e Portarias. Trazendo um velho ditado popular: “manda quem pode e obedece quem tem juízo.”

[...] (o diretor assume essa postura autoritária) não por culpa dele, mas porque a escola não está organizada para ser, de fato, uma escola. Não se organiza uma escola para que o aluno vá lá aprender e se fazer humano. Organiza-se uma escola para se fazer concursos, para se fazer índices de Pisa. Por isso é difícil o próprio papel do diretor. A escola é cada vez mais invadida pela ideologia empresarial, negando seu papel educacional (Paro, 2015)³¹.

Desta forma, entendemos que não é somente uma pessoa a responsável por liderar e gerenciar as atividades de uma escola, garantindo que ela funcione de forma eficaz e atinja seus objetivos educacionais, mas sim de toda uma equipe gestora. Essa equipe torna-se responsável por planejar, coordenar e supervisionar as atividades administrativas, pedagógicas e financeiras da unidade. Acreditamos que, se considerarmos o papel de um diretor de escola isolado de uma equipe de gestão, evocamos a imagem de um executivo corporativo movido pela paixão por protocolos formais, cumprimento estrito da hierarquia e cumprimento dos objetivos estabelecidos em linha com as políticas da empresa.

[...] a direção isolada, mesmo que eleita, não garante a construção e consolidação da gestão democrática. A demanda deve ser pela participação e pela colegialidade. Como destacado por Lima (2014), “só o poder de decidir confere pleno sentido às práticas de governo democrático das escolas, rompendo com encenações participativas, com rituais, processos e métodos formalmente democráticos, mas a que falta substantividade democrática” (p. 1072) (Amaral, 2018, p. 14)

³¹ Em entrevista ao portal Net Educação.

Em se tratando da política pública da Prefeitura do Rio de Janeiro, no que tange à gestão democrática nas escolas de Turno Único, cabe-nos uma indagação: Como transformar uma escola de Turno Único em um espaço democrático? As equipes gestoras das unidades escolares têm formação continuada ou estão preparadas para trabalhar a ideia de gestão democrática? Será que a relação entre os participantes dessa comunidade escolar – professores, funcionários, alunos, pais e responsáveis, entre outros – alinham-se às perspectivas de uma gestão democrática? Qual a relação existente entre esses atores e o desempenho escolar como um todo? Com tantas pressões externas para atingimento de metas educacionais, existe a viabilidade de uma gestão democrática ou ficamos apenas na subjetividade das ações?

Modelo de gestão escolar dos GECs

Para tanto, temos que compreender o que a SMERJ entende como modelo de gestão de escolas de TU, mais especificamente a gestão dos Ginásios Experimentais Carioca (GEC)³², e se esse modelo se baseia num conceito de gestão escolar democrática.

A SME entendia que ao implantar o programa de GECs, compreendido como um dos modelos de unidade escolar de TU, a equipe gestora deveria ter a missão de formar alunos competentes, autônomos e unidos para assegurar a excelência acadêmica, deveria desenvolver projetos de vida que valorizassem a educação, com ênfase na cidadania. E cabe-nos uma pergunta: E as escolas de Turno Parcial (TP), não deveriam ter essa mesma missão?

Com o objetivo de assegurar o alcance de sua missão, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ) considerava fundamental que a gestão escolar tivesse um conhecimento aprofundado de sua realidade por meio da realização de um diagnóstico abrangente. Nesse contexto, era essencial que a gestão

³² “O Ginásio Experimental Carioca foi inspirado na experiência do Ginásio Pernambucano, uma escola de Ensino Médio em Recife, cujo modelo foi desenvolvido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) em 2004. Esse modelo deu origem ao Programa das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral que foi transformado em política pública em 2008 no estado de Pernambuco. Em 2016, esse modelo foi disseminado por diversos estados brasileiros, tais como Espírito Santo, Ceará, Goiás, Maranhão, Paraíba, Piauí, São Paulo e Sergipe. O modelo do Ginásio Experimental Carioca foi desenvolvido a partir de uma produção coletiva, elaborada e desenvolvida por consultores do ICE, técnicos e profissionais da SMERJ e do Instituto Trevo, com objetivo de adaptar, para as escolas do segundo segmento do Ensino Fundamental da cidade do Rio de Janeiro, as inovações em método, conteúdo e gestão de uma proposta de educação que foi elaborada para o Ensino Médio em Pernambuco” (Rio de Janeiro, 2020, p. 7-8).

escolar definisse de forma clara suas metas, mensuráveis e significativas, nas três dimensões destacadas pela SMERJ: competência, autonomia e solidariedade.

Essas três dimensões propostas pela SMERJ refletiam a visão de uma gestão escolar que buscasse a excelência educacional, o desenvolvimento integral dos alunos e a formação de cidadãos éticos e comprometidos com a sociedade. Por meio do estabelecimento de metas claras e mensuráveis nessas dimensões, a SMERJ considerava que a gestão escolar poderia orientar suas ações e esforços de forma estratégica, promovendo uma educação de qualidade e alinhada aos princípios e objetivos estabelecidos.

Figura 1 - Quadro demonstrativo da relação entre indicadores de processo e indicadores de resultado para cada uma das três dimensões

DIMENSÕES	INDICADORES DE RESULTADOS Indicam aonde a escola quer chegar	INDICADORES DE PROCESSO Processos e o que deve ser acompanhado com foco nos resultados
DIMENSÃO COMPETÊNCIA (EXCELÊNCIA ACADÊMICA)	<p>Excelência Acadêmica (valor da média das provas bimestrais da escola igual ou superior a média da CRE em Língua Portuguesa - Leitura)</p> <p>Excelência Acadêmica (valor da média das provas bimestrais da escola igual ou superior a média da CRE em Língua Portuguesa - Escrita)</p> <p>Excelência Acadêmica (valor da média das provas bimestrais da escola igual ou superior a média da CRE em Matemática)</p> <p>Excelência Acadêmica (valor da média das provas bimestrais da escola igual ou superior a média da CRE em Ciências)</p> <p>Aprovação Geral (% de alunos com conceito acima de 1)</p> <p>Permanência na escola (% de alunos que abandonaram a escola).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Execução dos planos de curso bimestral com base nas Orientações Curriculares ✓ Lotação completa do quadro de professores ✓ Lotação da equipe de apoio (gestores, secretaria, funcionários) ✓ Cumprimento do Tempo de Planejamento ✓ Aulas ministradas ✓ Pontualidade dos professores ✓ Número de professores licenciados e/ou afastados ✓ Alunos recuperados no reforço escolar ✓ Frequência geral dos alunos ✓ Utilização do Material Didático Carloca ✓ Excelência acadêmica (% de alunos com todas as notas acima de 6) ✓ Roteiros de Aprendizagem elaborados e visíveis ✓ Promoção de Ações de Incentivo à leitura (nº. de ações de incentivo à leitura promovidas pela escola).
DIMENSÃO AUTONOMIA (PROJETO DE VIDA)	<p>Continuidade na vida escolar (% de alunos matriculados nos anos finais do Ensino Médio)</p> <p>Eletivas que colaboram com o projeto de vida do aluno (% de alunos matriculados na eletiva que escolheu)</p> <p>Alunos participando de práticas e vivências de protagonismo (% de alunos participando de práticas e vivências de protagonismo)</p> <p>Desenvolvimento do Projeto de Vida (% de alunos desenvolvendo seu PV)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Execução das Orientações Curriculares do Projeto de Vida (PV) ✓ Execução das Orientações Curriculares da Aprendizagem Ativa ✓ Ementas das Eletivas realizadas ✓ Avaliação das Eletivas (% de alunos com Índice de satisfação "Muito Bom" nas eletivas) ✓ Permanência na escola (% de alunos que pediram transferência) ✓ Promoção e registro de práticas e vivências protagonistas (% de práticas realizadas e registradas) ✓ Salas ambientes (existência de Salas ambientes)
DIMENSÃO CIDADANIA (EDUCAÇÃO PARA VALORES)	<p>Preservação do Ambiente escolar (% de evidências de Infraestrutura e Ambiência Escolar satisfatórios)</p> <p>Alunos sem advertências graves (% de alunos sem ocorrências graves)</p> <p>Corresponsabilidade de pais e responsáveis (% de pais e responsáveis que participam de reuniões e eventos escolares)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Prevenção e uso de drogas (nº. de ocorrências do uso de drogas) ✓ Prevenção da gravidez na Infância e adolescência (nº. de ocorrências de gravidez na Infância e adolescência) ✓ Aceitação das diferenças (nº. de ocorrências de discriminação) ✓ Prevenção da violência que envolva membros da comunidade escolar (nº. de ocorrência de violência que envolva membros da comunidade escolar). ✓ Promoção de ações corresponsáveis (nº. de ações promovidas pela escola com o objetivo de atrair pais e responsáveis) ✓ Promoção de ações com foco no meio ambiente (nº. de ações promovidas pela escola com foco no meio ambiente)

Fonte: Rio de Janeiro (2020).

Karine Morgan (2023), em *Concepções Privatistas na Esfera Pública Estatal: Uma Análise da “Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar”*, mostra-nos como o quadro expositivo, da gestão escolar do Ginásio Carioca, concernente à correlação entre os indicadores de processo e os indicadores de resultado encontra consonância significativa com o paradigma delineado na Matriz de Competências do Diretor Escolar. A partir dessa observação, inferimos que a gestão escolar democrática é incongruente com o modelo de organização educacional que advoga pela gestão empresarial.

Similar é o verbete “Liderança escolar” no glossário do jornal Nexo, no qual não se lê sobre socialização de poder, mas sobre a função do diretor escolar de “delimitar as funções de cada um”. Embora também coloque a observância do princípio da gestão democrática na redação dada, é perceptível a centralidade na figura do diretor, assim como na matriz. É interessante observar, ainda, que embora o verbete seja “Liderança escolar”, refere-se necessariamente ao gestor escolar, dando centralidade a este sujeito no conjunto das lideranças possíveis (Morgan, 2023, p. 19).

Como dito anteriormente, a gestão escolar democrática é uma forma de gestão baseada na participação ativa de todos os membros da comunidade escolar. Ela deve tomar posse da ideia de que a escola é um espaço público que deve ser gerido de forma democrática, em que todos estejam envolvidos na construção de um projeto educativo comum. Ela se apoia em princípios como a autonomia escolar, a participação social e a transparência na gestão dos recursos públicos.

No que tange a autonomia escolar podemos salientar que é um princípio fundamental da gestão escolar democrática, refere-se à capacidade da escola de tomar decisões que afetam diretamente o seu funcionamento, como a elaboração do projeto pedagógico, a escolha do corpo docente e a gestão dos recursos financeiros. A autonomia escolar é uma forma de garantir que a escola seja capaz de responder às necessidades específicas da comunidade em que está inserida. Mesmo sabedores das diretrizes que, normalmente, vêm de cima para baixo, melhor dizendo, da secretaria para as escolas, a autonomia tem que ser respeitada. Cada escola é única, que comumente é chamada de Unidade Escolar, num conjunto com cerca de 1549 (abril de 2023) unidades escolares no que se refere à SMERJ.

A questão da autonomia da gestão escolar já foi amplamente debatida na SMERJ, mais propriamente no secretariado de César Benjamin, período compreendido entre os anos de 2017 a 2018. Ele salientava uma nova proposta de melhoria da qualidade de ensino e a Secretaria Municipal de Educação (SME) instituiu

novas diretrizes para a área de gestão escolar. Naquele momento, o trabalho dos gestores escolares teria a colaboração de supervisores administrativos e pedagógicos que também, segundo César Benjamim, deveriam ter a missão de auxiliar na construção do plano trienal de gestão de cada unidade de ensino da Rede.

[...] cada equipe eleita foi convocada a coordenar um processo de autoavaliação de sua escola, para embasar o plano de ação, que deve ser apresentado até o dia 17 de abril. A partir dele, os diretores contarão com a parceria de dois supervisores – um pedagógico e outro administrativo – que os ajudarão a fazer o diagnóstico da gestão, dia a dia, observando tanto os pontos fortes, que estão dando certo, como aqueles que precisam ser corrigidos. O secretário de Educação César Benjamin garante que isso não significa que, a partir de agora, as escolas serão controladas, pois o time de supervisores, tal como o de alfabetizadores, foi formado por adesão dos professores. O objetivo principal é fornecer instrumentos de apoio que possam facilitar e aprimorar o trabalho dos gestores escolares com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Ele lembra que os binômios 'autonomia e responsabilidade' (para as escolas) e 'apoio e supervisão' (para a equipe do nível central) são os atuais lemas que norteiam o trabalho da SME (Paschoalino, 2018, p. 1307).

Podemos enfatizar que a autonomia descrita não se configura como tal. O fragmento em análise indica a presença de indivíduos do escalão central, representado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ), com a intenção de "colaborar" nas demandas escolares relacionadas ao plano de gestão. Em termos mais informais, poder-se-ia dizer que a equipe gestora possui liberdade para agir e implementar iniciativas, contanto que esteja em conformidade com as diretrizes estabelecidas.

Nossa concepção de autonomia associada à responsabilidade da equipe gestora está intrinsecamente relacionada à capacidade dessa equipe de efetuar escolhas autônomas e responsáveis no que concerne à administração da instituição educacional, considerando o bem-estar dos alunos e dos profissionais que integram o ambiente escolar. Com a concessão dessa autonomia, a equipe gestora adquire a prerrogativa de tomar decisões cruciais, como a formulação de políticas educacionais, a gestão dos recursos financeiros e humanos, e a elaboração do projeto político-pedagógico embasado nas demandas e aspirações da comunidade circundante.

Uma equipe gestora escolar autônoma e responsável é aquela que fundamenta suas decisões em informações precisas e atualizadas, avaliando as iniciativas implementadas e que mantém um diálogo constante com a comunidade escolar. Desse modo, é viável assegurar uma administração eficiente e eficaz, que concorra para o aprimoramento da qualidade do ensino e para o desenvolvimento pleno dos

discentes.

Essa autonomia aliada à participação social torna-se um outro princípio fundamental da gestão escolar democrática. A participação ativa dos membros da comunidade escolar na tomada de decisões que afetam a escola como um todo tem que ser efetiva e colocada em prática a todo instante. Isso inclui a participação dos responsáveis, alunos, professores e funcionários na elaboração de projeto pedagógico que abarque as peculiaridades da comunidade na qual a escola está inserida.

Do ponto de vista organizacional, é uma modalidade de gestão que, por meio da distribuição de responsabilidades, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas e leva a produzir melhores resultados de aprendizagens dos alunos (Libâneo, 2004, p. 103).

Entendemos que assim, a gestão escolar democrática buscará zelar pela transparência na gestão dos recursos públicos tornando se mais um dos princípios fundamentais. Ela se refere à obrigatoriedade da escola prestar contas sobre a utilização dos recursos financeiros públicos. Isso inclui a divulgação das despesas, a prestação de contas dos recursos recebidos e a participação dos membros da comunidade escolar no processo de tomada de decisões sobre a gestão dos recursos financeiros.

Nas escolas da SMERJ, os recursos públicos (quando disponibilizados em forma de SDP³³, PDDE³⁴, entre outros) a serem utilizados pela gestão, quando essa é democrática, normalmente são decididos em reuniões do Conselho Escola Comunidade, buscando priorizar as demandas mais urgentes da Unidade Escolar.

Conselho formado por representantes dos segmentos professor, aluno, responsável, funcionário e Associação de Moradores, cujo presidente nato é o diretor da Escola.

³³ “Art. 2º O Sistema Descentralizado de Pagamento - SDP destina-se à disponibilização de recursos financeiros para os órgãos e entidades integrantes da Administração Direta e Indireta Municipal, sempre precedida de empenho na dotação orçamentária específica e natureza de despesa própria, com a finalidade de efetuar despesas de pronto pagamento que, pela excepcionalidade, não possam se subordinar ao procedimento licitatório ou de dispensa do certame consoante com a legislação em vigor” (Rio de Janeiro, 2022, art. 2).

³⁴ “O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, criado no ano de 1995, também conhecido pelas entidades participantes como PDDE Básico, atualmente é regido pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021. Ela dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2021, p. 1).

Este Conselho é consultivo e tem por finalidade promover constante e efetiva integração entre Escola-Família-Comunidade, atuando em coparticipação com a direção da Unidade Escolar, visando à melhoria do ensino. Os representantes do CEC são eleitos por seu segmento através do voto e o mandato é de dois anos (Prefeitura do Rio de Janeiro, [2020], p. 1).

A participação da comunidade na gestão dos recursos é fundamental para garantir que os recursos da escola sejam alocados de maneira eficiente e equitativa, atendendo às necessidades dos alunos e da escola como um todo. Mas isso não se restringe à gestão democrática, implicando na democraticidade na gestão pedagógica, curricular e política. Além do Conselho Escola Comunidade, os grêmios e associações fazem parte dessa previsão legal e formal de gestão.

Uma das formas de participação da comunidade na gestão dos recursos é por meio da elaboração do Plano de Ação da escola, que deve ser desenvolvido em conjunto com o CEC, a direção escolar e os professores. Nesse plano, são estabelecidas as prioridades da escola e definidos os recursos necessários para atingir essas metas. O CEC também pode atuar na fiscalização da execução do Plano de Ação, garantindo que os recursos sejam utilizados de forma adequada e transparente.

Os Conselhos Escolares na educação básica, concebidos pela LDB como uma das estratégias de gestão democrática da escola pública, têm como pressuposto o exercício de poder, pela participação das “comunidades escolar e local” (LDB, art. 14). Sua atribuição é deliberar, nos casos de sua competência, e “aconselhar” os dirigentes, no que julgar prudente, sobre as ações a empreender e os meios a utilizar para o alcance dos fins da escola. O conselho existe para dizer aos dirigentes o que a comunidade quer da escola e, no âmbito de sua competência, o que deve ser feito (Bordignon; Gracindo, 2004, p. 36-37).

No entanto, a convocação do Conselho Escola Comunidade não terá valor algum se as decisões já tiverem sido previamente tomadas nos bastidores pelas equipes gestoras. Em diversas ocasiões, as próprias disposições legais restringem as atribuições e competências desses mecanismos. Essa problemática é abordada por Gadotti (1992) em seu trabalho, estabelecendo um diálogo relevante sobre o assunto.

De nada adiantam todas as condições se a população for chamada apenas para legitimar decisões tomadas em gabinetes, [...] Na nossa tradição política a participação se tornou instrumento de manipulação em fastidiosas e intermináveis reuniões ou assembleias em que, muitas vezes, a única decisão consiste em marcar uma próxima reunião (Gadotti, 1992, p. 51).

Numa gestão democrática, os recursos oriundos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) devem ser utilizado de forma transparente e participativa, a

comunidade escolar deve ser ouvida na tomada de decisões, que impactará direta ou indiretamente a vida de toda comunidade escolar, definindo assim as prioridades e o controle social dos recursos públicos destinados à educação. Para isso, é importante que a escola elabore um plano de aplicação dos recursos, salientando quais as necessidades da escola em conjunto com o Conselho Escola Comunidade (CEC), garantindo que os recursos sejam utilizados de forma eficiente e eficaz. Visando a uma gestão democrática, a equipe gestora, que tem o dever, de acordo com os princípios administrativos da Administração Pública (Legalidade, Impessoalidade, Moralidade, Publicidade e Eficiência), deve utilizar o PDDE como uma ferramenta para promover a participação e o engajamento da comunidade escolar na gestão da escola e na melhoria da qualidade da educação.

Com o intuito de promover a efetiva participação da equipe gestora na promoção de práticas democráticas na escola e garantir que os serviços oferecidos atendam aos interesses da comunidade escolar, a legislação brasileira, expressa no artigo 37 da Constituição Federal de 1988, estabelece diretrizes fundamentais.

A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência [...].
(Brasil, 1988, art. 37)

A implementação da gestão escolar democrática é confrontada com desafios significativos que demandam atenção especial. Dentre esses desafios, destaca-se a resistência manifestada por determinados membros da comunidade escolar em engajar-se de forma ativa e participativa na gestão da escola. Além disso, a escassez de recursos financeiros e a carência de formação específica para a efetivação da gestão escolar democrática também se apresentam como obstáculos relevantes. Esses fatores complexificam a concretização dos princípios democráticos na administração escolar, requerendo estratégias eficientes e abordagens adequadas para superar tais desafios.

Acreditamos firmemente que o estímulo ao maior envolvimento nas escolas requer a adoção de abordagens inovadoras para organizar as atividades educacionais, bem como o abandono de estruturas de poder ultrapassadas que inibem a participação democrática. Essa perspectiva exige uma reconceitualização fundamental da cultura autoritária profundamente enraizada no contexto escolar. O foco deve ser direcionado para o desenvolvimento de estratégias que fortaleçam a

participação ativa dos membros da comunidade local e escolar, valorizando suas contribuições e perspectivas. Esse objetivo deve ser uma ambição compartilhada por pais, alunos, professores, funcionários e, sobretudo, pelos gestores escolares, que desempenham um papel crucial na condução e promoção da gestão escolar democrática.

No entanto, é importante ressaltar que essa perspectiva não é claramente refletida nas normativas legais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ). A legislação atual ainda carece de uma abordagem mais abrangente e direcionada para a promoção da participação efetiva da comunidade escolar, bem como para a transformação das estruturas e práticas autoritárias. Diante disso, é essencial que sejam realizados esforços contínuos para aprimorar as políticas e diretrizes educacionais, visando à construção de um ambiente escolar verdadeiramente democrático, inclusivo e participativo. Somente assim poderemos garantir uma educação de qualidade que atenda às necessidades e expectativas de todos os envolvidos no processo educativo.

Formação das equipes gestoras da SMERJ

Quando falamos sobre gestão democrática e formação específica para a gestão, cabe ressaltar que a Prefeitura do Rio de Janeiro não exigia, até pouco tempo atrás, nenhuma experiência em gestão aos professores que quisessem se candidatar ao cargo comissionado de diretor ou funções gratificadas de diretor adjunto e coordenador pedagógico. Entretanto, algo mudou a partir de 2021, pois se tratando de certificação e seleção de equipe gestora, a SMERJ, por meio da Resolução SME nº. 281, de 14 de setembro de 2021, instituiu para quem quisesse ingressar no cargo comissionado de Diretor(a) ou funções gratificadas de Adjunto(a) ou Coordenador(a) Pedagógica(a), o programa de certificação e na qual também dispunha sobre a seleção de gestores das unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro - SME.

As principais considerações da supracitada Resolução se pautavam na necessidade de implementar políticas educacionais voltadas a processos de melhoria da educação pública e constante aprimoramento das equipes gestoras das Unidades Escolares e, por fim, foco no desenvolvimento das competências técnicas e comportamentais, contribuindo para elevar os resultados educacionais;

Conforme estabelecida na Resolução em análise, a postulação ao cargo de diretor comissionado na Secretaria Municipal de Educação (SME) somente seria viável mediante o atendimento a um dos critérios determinados, sendo um deles a obtenção da Certificação de Nível 1, conforme explicitado no Artigo 2º da mencionada Resolução.

I. Certificação de Nível 1, nível mínimo **obrigatório** para participação na Seleção e exercício da função de Diretor IV e Diretor Adjunto de Unidade Escolar, estruturada em duas fases, para formação e aferição de competências técnicas e comportamentais, bem como avaliação do plano de gestão e outros documentos por Banca Examinadora (Rio de Janeiro, 2021, art. 2).

Uma crítica à questão de condicionar a eleição de diretores escolares a uma qualificação mínima oferecida pela SMERJ pode ser considerada problemática por diversos motivos, pois pode limitar a escolha dos candidatos ao condicionar a eleição de diretores a uma qualificação mínima oferecida pela Prefeitura. A escolha dos candidatos se limita aos que possuem essa formação específica, o que pode impedir que outros profissionais com experiências e competências relevantes para a gestão escolar possam concorrer ao cargo. A SMERJ pode incentivar de forma indireta à formação superficial dos futuros gestores, correndo o risco desses profissionais se preocuparem apenas em obter a qualificação mínima necessária em vez de buscar uma formação mais ampla e qualificada para a gestão escolar.

Devemos levar em conta, também, que pode haver uma centralização de poder. A partir do momento em que a SMERJ oferece a qualificação mínima para os candidatos, ela pode estar exercendo um poder centralizador na gestão escolar, que pode prejudicar a autonomia da escola e a tomada de decisões. Vemos esse tipo de (im)posição da SMERJ no que se refere à formação mínima, como algo que fere a gestão democrática nas Unidades Escolares. Isso pode ser visto no Anexo Único da supracitada Resolução em questão.

Figura 2 – ANEXO ÚNICO: Indicadores da Gestão Pedagógica e Administrativa, cujas métricas serão estipuladas em ato próprio e objeto de compromisso em Termo a ser firmado pelos ocupantes das funções de Diretor IV e Diretor Adjunto de Unidade Escolar

Indicador
Taxa de frequência de alunos
Taxa de frequência de servidores
Taxa de participação de alunos nas avaliações externas e municipais
Evolução do Indicador de Proficiência nas Avaliações
Evolução da Taxa de Rendimento
Taxa de atualização e fidedignidade dos dados e informações registradas no Sistema de Gestão Acadêmica - infraestrutura escolar, cadastro dos alunos, registros de frequência e avaliação e demais dados cadastrais de alunos e familiares
Taxa de alocação dos Professores Regentes nas turmas no Sistema de Gestão da SME e observância das regras de alocação de Professores em vigor, especialmente quanto à inexistência de sobra de carga horária de Professores Regentes na unidade escolar

A partir da iniciativa de capacitação das equipes gestoras mencionadas, podemos inferir que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ) estaria direcionando esforços para a possível implantação da gestão democrática. Isso pode ser observado na disposição estabelecida pela Resolução, que possibilita que qualquer professor interessado se candidate aos cargos de Diretor comissionado ou Diretor Adjunto gratificado, desde que tenha concluído o curso de Certificação Nível 1.

Porém, é importante destacar que a exigência do curso de Certificação Nível 1 como um dos principais critérios para a candidatura aos cargos de direção pode suscitar questionamentos quanto a sua abrangência e representatividade em relação às demandas e desafios reais enfrentados pelos gestores escolares. Nesse sentido, torna-se fundamental que a SMERJ promova uma análise contínua e criteriosa dos critérios de seleção adotados, considerando não apenas a formação técnica, mas também habilidades de liderança, capacidade de diálogo e compreensão dos princípios e práticas da gestão democrática.

Em teoria, tanto os novos gestores quanto os antigos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ) são preparados para administrar uma Unidade Escolar, buscando assim uma gestão democrática e eficaz. No entanto, a efetiva implementação de uma gestão democrática na educação requer mudanças substanciais nos paradigmas e nas propostas que fundamentam a construção desse

modelo, como ressalta Bordignon e Gracindo (citados em Ferreira, 2004), ao citar a superficialidade de como a LDB trata a questão da gestão democrática na Educação.

Apesar da superficialidade com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trata da questão da gestão da educação, ao determinar os princípios que devem reger o ensino, indica que um deles é a gestão democrática. Mais adiante (art. 14), a referida lei define que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica e que essas normas devem, primeiro, estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema e, segundo, garantir a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, além da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Nesse sentido, a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada. Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas.

Essa nova forma de administrar a educação constitui-se num fazer coletivo, permanentemente em processo, processo que é mudança contínua e continuada, mudança que está baseada nos paradigmas emergentes da nova sociedade do conhecimento, os quais, por sua vez, fundamentam a concepção de qualidade na educação e definem, também, a finalidade da escola (Bordignon; Gracindo, 2004, p. 147).

Como estamos percebendo em nossas análises, a gestão escolar democrática é um modelo de administração que visa a participação ativa de todos os envolvidos na escola, como professores, alunos, funcionários e pais, no processo de tomada de decisões e gestão dos recursos e atividades escolares. Embora haja muitas burocracias a serem realizadas, é possível implementar uma gestão escolar democrática tendo em seu radar algumas das situações que consideramos essenciais para a prática da gestão democrática e dentre elas podemos destacar uma comunicação aberta capaz de envolver toda comunidade escolar, transparência na prestação de contas, desburocratização e descentralização das ações, formação de equipes de trabalho com diferentes membros da comunidade escolar que pode ser considerada uma maneira eficaz de envolver todos os membros na gestão escolar e dividir as responsabilidades e tarefas.

Em resumo, a gestão escolar democrática não deve ser vista como um obstáculo burocrático, mas, sim, como uma oportunidade para envolver todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões e na gestão dos recursos e atividades escolares.

Ao tratarmos desse tema, percebemos uma problemática especialmente em tempos de avaliações do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que

mede o desempenho das escolas públicas brasileiras. A pressão externa para que se alcance a meta projetada pelo MEC pode ameaçar essa gestão democrática, pois as Unidades Escolares sofrem, de uma forma velada ou não, essa pressão para que a meta seja alcançada. Isso ocorrerá em maior ou menor grau dependendo do poder político dominante no período em que a prova for aplicada.

A meritocracia no caminho da gestão escolar democrática

Por meio do Decreto n.º 33887, de 02 de junho de 2011, o então prefeito Eduardo Paes regulamentou a meritocracia na Prefeitura do Rio de Janeiro por meio da fixação de metas e de indicadores de desempenho para os Órgãos da Administração Direta do Município do Rio de Janeiro, a serem objetos do Acordos de Resultados.

E, no mesmo ano de 2011, o então chefe da Casa Civil da Prefeitura do Rio de Janeiro, Pedro Paulo Carvalho Teixeira, lançou um documento intitulado: Acordo de Resultado 2009, 2010 e 2011, no qual alegava que o Acordo de Resultados era um marco importante na modernização da gestão da Administração Pública. Seria um instrumento que tinha por finalidade mais do que premiar por meritocracia aqueles que se destacam na prestação e melhoria do serviço, mas implantar uma lógica pós-burocrática que, além do controle hierárquico, passa a focar em resultados, satisfação e efetividade. Para ele, por meio da meritocracia se chegaria ao padrão de qualidade nos serviços prestados pela esfera municipal. Salientamos que a Secretaria de Educação e a Riofilme haviam assinado o Acordo de Resultados já no ano de 2009.

Com ele é possível descentralizar os serviços por meio de objetivos claros – que orientem os administradores a alcançar as metas fixadas – e atingir resultados mais expressivos de forma mais ágil e eficiente.

Já existem contratos de gestão em alguns órgãos públicos no Brasil, mas nenhum foi tão além da disponibilidade de recursos e da quantidade de servidores contemplados com bônus.

Nosso modelo de Planejamento Estratégico (PE) é de 4 em 4 anos, com revisão de 2 em 2 anos. Contempla 46 metas e 37 projetos estratégicos. Os Acordos de Resultados são anuais e as suas 200 metas contemplam as 46 do PE. Todas elas com peso maior que as demais. Portanto, o Acordo de Resultados é também uma ferramenta de garantia à execução do PE.

Em 2009, as escolas municipais e a Riofilme assinaram Acordos de Resultados. Mais de 49 mil servidores incluídos. Em 2010, 19 órgãos assinaram Acordos de Resultados, com um total de 77 metas. Foram 77% dos servidores contemplados, com um investimento de aproximadamente R\$ 143 milhões. Em 2011, 38 órgãos assinaram acordos com um total de 200 metas. Serão contemplados 82,2% dos servidores da Prefeitura do Rio (93.272 trabalhadores), ao custo estimado total de R\$ 200 milhões.

E o que o cidadão ganha com isso? Muito! Metas batidas são serviços e investimentos de qualidade para a cidade.

Por isso, é importante que o servidor conheça, acompanhe e participe dessa busca pelas metas no seu órgão ou secretaria. Fique atento! O seu bom desempenho será recompensado.

Obrigado, Pedro Paulo Carvalho Teixeira (Prefeitura do Rio de Janeiro, 2012, p. 5).

A perspectiva da Prefeitura em relação ao impacto do Acordo de Resultados na administração pública diverge do trabalho realizado no setor da Educação. Segundo a Prefeitura, o Acordo de Resultados é uma ferramenta de gestão fundamentada na meritocracia, que visa associar o desempenho dos servidores públicos à entrega de resultados efetivos e de qualidade para a população. Dentro da Prefeitura do Rio de Janeiro, o Acordo de Resultados tem sido identificado como uma das principais estratégias para aprimorar a qualidade dos serviços públicos oferecidos à população, nada tem de novo, nada apresentou de melhoria no sistema.

Entretanto, essa visão da Prefeitura sobre o Acordo de Resultados pode gerar um embate com as práticas e abordagens adotadas no âmbito da Educação. Isso ocorre porque o Acordo de Resultados, ao priorizar a avaliação do desempenho individual dos servidores e a vinculação dos resultados à remuneração ou benefícios, pode criar um ambiente competitivo e desestimular a colaboração e a construção coletiva de conhecimento no contexto educacional.

A Prefeitura do Rio, por meio do prefeito Eduardo Paes, divulgou, em abril de 2023, num cerimonial no Palácio da Cidade³⁵ o Acordo de Resultados de 2022, com o conjunto de ações e de metas alcançadas pelas secretarias e órgãos, que recebem notas pelo desempenho no ano. A média geral da Prefeitura – em notas de 0 a 10 – foi de 7,7. Dos 41 órgãos e secretarias, 36 tiveram média acima de 7 e alcançaram os objetivos determinados no início de 2022. Das 216 metas, 130 (60%) foram alcançadas ou superadas e 86 (40%) não foram cumpridas. Segundo Eduardo Paes, o Acordo de Resultados tem trazido benefícios para o servidor e o cidadão carioca.

³⁵ Construção de estilo georgiano surgiu com uma vocação diplomática: a de abrigar a embaixada do Reino Unido no antigo Distrito Federal. Erguida entre 1947 e 1949, ela tem a imponência de uma Casa Branca, com a qual compartilha o padrão arquitetônico. Depois da transferência da capital do Rio de Janeiro para Brasília, em 1960, o governo de Sua Majestade Britânica pretendia se desfazer da propriedade, mas havia a preocupação de que o belo prédio fosse demolido para dar lugar a apenas mais um arranha-céu no bairro de Botafogo. A situação permanecia indefinida até que, durante a presidência do general Ernesto Geisel, ficou decidido que seria feita a fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro. No mesmo dia, 15 de março de 1975, o município do Rio se tornou a nova capital fluminense e seu primeiro prefeito, Marcos Tamoyo, que já havia sido escolhido para o cargo em 22 de fevereiro, se viu, de repente, sem ter para onde ir, uma vez que não existia nenhuma sede para o governo municipal (Fonte: Multirio).

Em 2009, quando introduzimos essa metodologia na Prefeitura, eu vi que funcionou ao ouvir relatos de funcionários cobrando dos secretários se as metas estavam sendo atingidas. Em 2020, quando disputei a eleição, um dos pedidos que mais recebi foi o da volta do Acordo de Resultados. E esse é um programa que tem sempre uma esticada de corda para que possamos nos superar, pois esse é o nosso papel, o de transformar a vida das pessoas. – afirmou Eduardo Paes (Prefeitura do Rio de Janeiro, 2023, p. 1).

Tendo em vista que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) representa uma métrica destinada a avaliar, em princípio, a excelência do ensino ofertado nas instituições educacionais brasileiras, por meio da análise do desempenho dos alunos em avaliações de Português e Matemática, além da taxa de aprovação, ressaltamos que é essencial considerar a diversidade de situações que podem caracterizar as escolas. Portanto, o resultado obtido no Ideb pode não constituir a única ou a mais apropriada maneira de avaliar a qualidade do ensino em cada estabelecimento.

Nesse contexto, a imposição das metas estabelecidas pelo MEC como requisito para a obtenção de um bônus por desempenho suscita algumas questões relevantes. Primeiramente, destaca-se a possível discrepância entre as demandas e realidades específicas de cada unidade escolar, uma vez que as metas padronizadas podem não contemplar as particularidades de cada contexto educacional. Ademais, tal abordagem pode resultar em uma focalização excessiva nos aspectos quantitativos e na busca por resultados imediatos, em detrimento da qualidade e da abrangência de uma educação integral.

Além disso, a vinculação direta entre o cumprimento das metas e a concessão de benefícios financeiros pode gerar um ambiente competitivo e desestimular práticas colaborativas e a construção coletiva do conhecimento. O foco excessivo nos resultados pode induzir os profissionais da educação a priorizarem estratégias que visem atingir as metas estabelecidas, em detrimento de uma abordagem pedagógica mais ampla e centrada no desenvolvimento integral dos alunos.

Libâneo (2015) ressalta a importância de fortalecer a aprendizagem colaborativa entre os professores e a promoção de espaços de formação contínua no ambiente de trabalho. Ao proporcionar oportunidades para a participação ativa dos professores na gestão democrática da escola, a formação contínua permite que eles adquiram as habilidades necessárias para se envolverem efetivamente no processo de tomada de decisão. Além disso, o processo de gestão contribui para a formação

reflexiva dos professores, possibilitando que eles avaliem criticamente suas práticas e aprendam em conjunto com seus colegas.

O aprendizado cotidiano nas atividades conjuntas de colaboração entre os professores precisa ser reforçado por outras atividades de formação continuada no contexto de trabalho. São aquelas práticas formativas de desenvolvimento pessoal e profissional do pessoal da escola: grupos de estudo, projetos de trabalho, encontros pedagógicos para troca de ideias e experiências, as entrevistas com a coordenação pedagógica, etc. Segundo Nadal, as práticas de gestão e as de formação continuada se dependem mutuamente. A formação continuada propicia condições para que os professores saibam como participar e exerçam a participação no processo de gestão democrática, enquanto que o processo de gestão propicia a formação reflexiva dos professores em coletividade (Libâneo, 2015, p. 11).

Desta forma, não somente em tempos de avaliações do Ideb, a gestão democrática deve ser cada vez mais relevante. A escola deve envolver a todos no processo de construção dos saberes e, conseqüentemente, os resultados tendem a aparecer. O resultado nada mais será do que um diagnóstico de onde a escola está e aonde ela quer chegar.

Visando essa gestão democrática a escola poderá, em tese, se adaptar às mudanças que ocorrem na educação constantemente, principalmente à medida em que novas tecnologias e metodologias são introduzidas, pois será de suma importância que a escola esteja aberta à experimentação e ao aprendizado contínuo. Isso requer uma cultura de inovação, na qual os membros da escola se sintam encorajados a testar novas ideias e compartilhar suas experiências.

Outros autores (Lück, 2000, 2009; Botler; Marques, 2009) defendem que a gestão é o fator predominante para a melhoria na qualidade da Educação. Com isso, a gestão da educação integral em uma ampliação de jornada escolar, que se insere na cena política do município, parece influenciar o professor a ser, além de gestor da sala de aula, gestor da escola, fazendo com que ocorra uma partilha de poder, na qual a democracia é itinerante devido ao tempo maior de permanência desses docentes na Unidade Escolar. Logo, acreditamos que a participação dos docentes nas decisões da Unidade e as ações do representante desse segmento no Conselho Escolar, intitulado de Conselho Escola-Comunidade (CEC) na cidade carioca, sejam mais ativas já que estão em um período maior nos Ginásios Cariocas.

Segundo Heloísa Lück:

A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento.

Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino (Lück, 2009, p. 12).

Contrapondo Lück, entendemos que a busca pela qualidade e melhoria contínua da Educação é um objetivo importante e desafiador para qualquer Secretaria. A definição de padrões de desempenho e competências para diretores escolares pode ser uma estratégia para alcançar esse objetivo, mas também é importante ter uma reflexão crítica sobre essa ideia. Por um lado, a definição de padrões de desempenho e competências pode ser útil para garantir que os diretores escolares tenham as habilidades e conhecimentos necessários para liderar suas escolas de forma eficaz. Isso pode incluir competências técnicas, como gerenciamento financeiro, gestão de recursos humanos e planejamento estratégico, bem como competências interpessoais, como liderança, comunicação e trabalho em equipe.

No entanto, é importante ter em mente que a definição de padrões de desempenho e competências não é uma solução mágica para melhorar a qualidade da educação. É preciso levar em conta que os diretores escolares trabalham em contextos diferentes, com desafios e oportunidades diferentes. Além disso, as competências e habilidades necessárias para liderar uma escola podem variar de acordo com as características da comunidade escolar e as demandas do ambiente em que a escola está inserida.

Quando a escola se propõe a produzir uma educação pautada no viés democrático, é importante que esta se preocupe em apropriar-se da cultura em sua totalidade. No entanto, em um contexto em que prevalece o sistema capitalista, é válido questionar como é possível gerir uma escola que não esteja imbuída desse viés ideológico. Uma resposta possível seria afirmar que mesmo que o Estado seja bem intencionado não será capaz de cumprir seu principal objetivo, que é a formação dos educandos, caso não tenha clareza sobre o que é educação e sobre como efetivamente esta deve ser realizada.

Neste contexto, em busca do resultado final, é possível inferir que, de forma implícita, o aluno tende a receber a mensagem de que, para evitar conflitos com seus familiares, basta chegar ao final do ano letivo sendo considerado aprovado para avançar para o próximo ano escolar. Por outro lado, caso seja reprovado, enfrentará algum tipo de punição e será percebido pelos outros colegas como alguém que possui menos conhecimento do que os demais que foram aprovados. Essa dinâmica de

recompensa e punição pode levar o aluno a se tornar avesso à aprendizagem, buscando estudar apenas para se livrar do próprio estudo.

Com o intuito de evitar a perpetuação de uma "educação superficial", torna-se cada vez mais evidente a necessidade da SMERJ construir uma política que vise a uma gestão escolar democrática e participativa, com uma abordagem de administração educacional. Essa abordagem tenderia a analisar as práticas educativas em sua configuração atual, buscando compreender continuamente como ocorre a formação do educando.

Nesse sentido, ao adotar uma gestão escolar participativa, busca-se condicionar a organização da escola e o processo de educação integral, permitindo uma maior participação e engajamento dos diversos atores envolvidos. Por meio dessa perspectiva, procura-se promover uma educação mais significativa e autêntica, em que todos os membros da comunidade escolar possam contribuir ativamente para o desenvolvimento dos estudantes.

No entanto, caso a gestão escolar limite sua visão à mera transferência de conhecimento como objetivo principal da unidade escolar, poderá comprometer a dimensão da gestão democrática. Isso ocorre porque o processo de aprendizagem da criança envolve não apenas aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento integral de sua personalidade. Uma gestão escolar democrática reconhece a importância de despertar no aluno o desejo de aprender, pois ele deve ser um participante ativo em todo o processo educacional. Dessa forma, a gestão escolar deve buscar estratégias que estimulem a motivação intrínseca dos estudantes, levando em consideração suas necessidades, seus interesses e experiências, a fim de promover uma educação significativa e participativa.

Por isso é de suma importância que a gestão escolar seja democrática e participativa, garantindo a participação efetiva de todos os atores envolvidos na escola, na tomada de decisões e na gestão do processo educativo. Isso pode contribuir para a promoção de uma cultura de educação integral, que contemple as diferentes dimensões da formação humana e proporcione experiências diversificadas e enriquecedoras para os estudantes.

A gestão escolar democrática das escolas de Turno Único da SMERJ deve ficar atenta aos mecanismos indicadores do poder disciplinar nas escolas, que são os exames ou provas advindas de forma a avaliar os resultados de aprendizado. Por meio deles, os órgãos fiscalizadores levantam dados estatísticos dos alunos,

descritos, mensurados, normalmente comparados numa espécie de ranqueamento a outras unidades escolares. “O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e a sanção que normaliza. É um controle normalizador, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (Foucault, 1977, p. 164).

Com a implantação das avaliações externas (Prova Brasil), por exemplo, temos como hipótese de que há um empobrecimento do conceito de gestão escolar democrática, acarretando prejuízos incontáveis para o processo de ensino-aprendizagem. A preocupação com o alcance da nota no Ideb, em qual colocação a escola ficará numa listagem divulgada pelo Ministério da Educação, em que ela pode configurar-se entre as piores ou melhores escolas (essa ideia de melhores e piores escolas é um assunto para um outro artigo), acaba por engessar as gestões escolares, pois a preocupação se voltará para uma nota final e não com o sujeito em si.

É preciso destacar que a gestão democrática não deve estar pautada somente em resultados de avaliações externas, mas sim em uma visão mais ampla da escola como um espaço de formação de cidadãos críticos e participativos. Dessa forma, as avaliações externas devem ser utilizadas como um instrumento de apoio para a melhoria do ensino e não como uma forma de pressão ou de avaliação dos profissionais da Educação.

Por fim, é importante lembrar que a implementação de uma gestão democrática e a melhoria da qualidade do ensino são processos contínuos e que demandam o envolvimento de todos os atores da comunidade escolar. A gestão democrática e as avaliações externas, como o Ideb, podem contribuir para a construção de uma escola mais participativa, inclusiva e democrática, desde que sejam considerados de forma integrada e coerente.

A SMERJ enxerga os Ginásios Cariocas como uma proposta de educação integral e afirma que, visando a participação efetiva das equipes gestoras, cada diretriz do programa foi pensada com o objetivo de dar suporte aos desafios de formar o aluno competente, autônomo e solidário e que todas possuem uma justificativa e que contribuem diretamente com a missão do programa.

O conteúdo das diretrizes foi elaborado junto aos gestores das unidades escolares do Ginásio Carioca, em um trabalho coletivo, nos encontros de formação continuada que aconteceram nos anos de 2015 e 2016. Esta ação está alinhada à diretriz do programa que estabelece a importância de ter a Equipe Gestora atualizada no Modelo Pedagógico do Ginásio Carioca, a partir das suas especificidades, garantindo espaços de formação continuada (Rio de Janeiro, 2015, p. 18).

A formação da equipe gestora escolar, visando à busca de resultados, pode trazer consequências positivas e negativas, dependendo da forma como essa busca é realizada. Se por um lado uma equipe gestora bem formada e preparada pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação, do desempenho da unidade escolar frente aos acontecimentos inerentes às suas especificidades, alcançando objetivos definidos pela escola, por outro lado, a busca excessiva por resultados pode levar a algumas consequências negativas, como a ênfase exagerada nos aspectos quantitativos em detrimento dos aspectos qualitativos da educação, a pressão por resultados que pode gerar um clima de competição e estresse entre os professores e alunos, e a utilização de práticas pedagógicas que visam apenas ao alcance de metas, sem considerar as necessidades e características individuais dos alunos.

Gestão Escolar Democrática e participação dos Conselho Escola Comunidade (CEC)

Em entrevista realizada no ano de 2019 (em anexo) com professores dos Conselhos Escolas Comunidade das Unidades Escolares denominadas de GECs, podemos perceber um certo tipo de catequização dos mesmos, por parte da SMERJ que, em parceria com o Instituto Trevo, idealizaram um modelo de escola que fosse capaz de atingir suas metas caso obedecessem às diretrizes elaboradas para os Ginásios Cariocas. Quando perguntados o que diferenciava sua Unidade Escolar das Unidades Escolares ditas convencionais, obtivemos praticamente a narrativa da cartilha dada aos Ginásios Cariocas pela SMERJ.

As respostas mais comuns estavam voltadas à maior permanência dos professores e dos alunos dentro da unidade escolar. Ao longo de nossa pesquisa, notamos que o discurso de maior tempo do professor dentro da Unidade Escolar é oriundo da antiga secretária de Educação Claudia Costin, a mesma que implantou os GECs no município do Rio de Janeiro em 2011.

Mas não é suficiente colocar todas as escolas em tempo integral. A carreira do professor precisa ser adequada a esta realidade. Não faz sentido ter um professor dando aulas em três escolas diferentes, ou com uma carga horária de 16 horas, se os alunos ficam o dia todo na escola. A implantação da escola em tempo integral é um bom momento para se colocar cada professor integralmente dedicado apenas a uma escola, com mais tempo para o processo de ensino e para uma maior interação com os alunos. Assim, a partir do final de 2010, passamos a realizar concursos apenas para professores com carga horária de 40 horas. É um desafio grande de gestão definir o

sequenciamento da construção de cada escola, da lotação de professores de 40 horas, do investimento em formação para assegurar um perfil mais voltado à formação integral do aluno, que fica agora o dia todo no ambiente escolar, e para trabalhar melhor com parceiros da comunidade que integram as oficinas de pós-escola (Costin, 2013, p. 2).

Pelos professores do CEC, também foi ressaltada a importância da Pedagogia da Presença que, segundo eles, era capaz de propiciar aos alunos a criação de um elo de confiança com professores, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. A questão do horário integral seria um outro fator que diferenciava os GECs das escolas convencionais e a não existência de professores com carga horária menor do que 40 horas semanais. Alguns com uma visão de produtividade alegavam que os alunos não ficavam com tempos ociosos e possuíam uma diversidade de disciplinas eletivas e, por fim, que os GECs preconizavam o contato com o aluno e práticas pedagógicas diferenciadas.

Ao questionarmos os entrevistados sobre o seu entendimento a respeito da gestão democrática participativa foi observado, inicialmente, que a maioria deles compreendia que se tratava de uma forma de gestão que levava em consideração os desejos e aspirações da comunidade escolar. Nessa perspectiva, todos os setores da unidade estariam envolvidos na tomada de decisões, pautadas pelo respeito e comprometimento, promovendo, assim, a partilha de responsabilidades. De acordo com os entrevistados, essa participação efetiva na tomada de decisões seria fundamental para fomentar e incentivar a representatividade do corpo docente na gestão escolar. (em anexo)

Quando indagados sobre a participação do Conselho Escola Comunidade (CEC) na unidade escolar à qual estavam vinculados, os entrevistados relataram que essa participação abrangia diversas áreas, incluindo a definição e aprovação do uso dos recursos disponíveis. Além disso, mencionaram que o CEC desempenhava um papel importante na aplicação do regimento escolar, envolvendo-se nas decisões relacionadas à comunidade escolar. Essa atuação era percebida como uma parceria, na qual o CEC trabalhava em conjunto com a direção da escola, buscando uma administração do espaço escolar que considerasse de forma abrangente as necessidades de toda a comunidade escolar.

Alguns integrantes das equipes gestoras dos GECs destacam a importância da presença do professor por mais tempo na escola, enfatizando seu impacto significativo na aprendizagem dos alunos. Essa perspectiva está alinhada com os princípios da

Pedagogia da Presença presentes nas diretrizes da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ). Segundo essas equipes gestoras, o que diferencia suas escolas das unidades escolares convencionais é a proposta curricular que amplia a carga horária, juntamente com uma abordagem pedagógica que visa promover o protagonismo juvenil e a autonomia dos alunos na construção de suas trajetórias escolares. No entanto, algumas vozes discordam dessa opinião, expressando insatisfação em relação às mudanças ocorridas nos GECs ao longo dos anos, como podemos ver no depoimento da diretora do GEC 10, que destaca o seguinte:

Nos anos iniciais, 2011 a 2013, nossa escola era sim um diferencial. Tínhamos difícil acesso e ainda recebíamos um bônus por mérito. Nossos alunos não eram matriculados fora da faixa etária e também não entrava mais alunos após 31 de março. Com isso o grupo ficava coeso e unido até o final do ano. O horário integral permite um amplo entrosamento entre corpo discente e docente, o que muito favorece as atividades pedagógicas (Entrevista, 2019 – em anexo).

Claramente vemos no discurso da diretora que o GEC, em seus primórdios, era excludente. “Nossos alunos não eram matriculados fora da faixa etária” e também estava atrelado à questão da meritocracia. Em outro depoimento da equipe gestora, outro desabafo:

Comparando com o início da implantação dos GECs, há uma constante reclamação de que o tempo com o aluno diminuiu, o número de professores dentro da unidade escolar também diminuiu, o quantitativo de alunos por turma aumentou, prerrogativas como não receber novos alunos a partir de certa data foi abolida; a qualidade e quantidade de refeições caíram, houve diminuição na quantidade Agentes Preparadores de Alimentos (APAs) e agentes da Comlurb, gratificações que os professores ganhavam foram retiradas, verbas e investimentos nas unidades diminuíram drasticamente. Hoje existe um grande mal-estar entre unidades que eram GEC e alguns setores das CREs como GED e GRH por conta de prerrogativas que estariam sendo restabelecidas, mas que esses setores desconhecem. As verbas federais praticamente sumiram porque essas escolas alcançaram os índices de Ideb estabelecidos e acabam sendo punidas por isso, pois deixam de receber essas verbas (Entrevista, 2019 – em anexo).

No depoimento acima, a diretora apresenta uma comparação entre o início da implantação dos GECs e a situação atual, ressaltando diversas reclamações e impactos negativos. Nesse sentido, ela mencionou vários pontos que ela considerava essenciais para o bom andamento dos GECs. Além disso, o depoimento mencionou um sentimento de mal-estar entre as unidades que eram GECs e certos setores das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), como a Gerência de Educação (GED) e a Gerência de Recursos Humanos (GRH), devido a prerrogativas que estariam sendo restabelecidas, mas que não são conhecidas por esses setores.

Ressaltou, também, a quase inexistência de verbas federais devido ao cumprimento dos índices estabelecidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o que acarreta em uma espécie de punição para as escolas, uma vez que deixam de receber esses recursos financeiros.

Verifica-se que algumas prerrogativas exclusivas dos GECs foram gradualmente removidas, resultando em um mal-estar, como destacado pela equipe gestora. No entanto, no que diz respeito à educação pública de qualidade, compreende-se que a igualdade na oferta educacional deve ser assegurada a todos os alunos dentro de um mesmo município. Esse princípio fundamental deve ser garantido por meio das políticas públicas educacionais. Isso implica que o poder público tem a responsabilidade de assegurar que todas as escolas públicas recebam tratamento igualitário em termos de qualidade de ensino, independentemente de sua localização geográfica ou das condições socioeconômicas dos estudantes.

Partindo dessas análises, notamos que a gestão escolar democrática é um modelo de gestão que enfatiza a participação ativa da comunidade escolar nas decisões educacionais. No entanto, nos últimos anos, no âmbito da SMERJ, observamos uma crescente influência das avaliações externas como forma de mensurar a qualidade da gestão escolar. Neste artigo, discutimos os possíveis impactos negativos dessas avaliações, questionando seus pressupostos e efeitos sobre a participação democrática.

Salientamos que as avaliações externas tendem a adotar abordagens padronizadas de mensuração da qualidade educacional, muitas vezes baseadas em indicadores quantitativos. Isso implica na redução da complexidade e diversidade das práticas educacionais, desconsiderando particularidades regionais, culturais e socioeconômicas. Essa padronização pode comprometer a autonomia das escolas e a capacidade de adaptar o currículo e as estratégias pedagógicas às necessidades específicas dos alunos.

As avaliações externas priorizam a obtenção de resultados e desempenho dos alunos podendo se tornar de acordo com o termo de compromisso assinado pela equipe gestora, junto à SMERJ, como principal critério de avaliação da gestão escolar. No entanto, essa perspectiva limitada não considera outros aspectos fundamentais, como o envolvimento da comunidade escolar, a construção de projetos pedagógicos coletivos e a promoção de uma educação inclusiva e cidadã. Ao restringir-se apenas aos resultados, as avaliações externas desvalorizam a participação e a colaboração

no processo educativo.

E a constante busca pelo Acordo de Resultados proposto pela Prefeitura do Rio, as avaliações externas frequentemente são utilizadas para a elaboração de rankings entre as escolas e para a aplicação de medidas de bonificação para os profissionais das escolas que atingirem os resultados. Essa lógica competitiva e punitiva desconsidera a complexidade das realidades educacionais, desmotivando os professores e gestores, e criando um ambiente de desconfiança e tensão nas escolas. Essa abordagem contradiz os princípios da gestão escolar democrática, que busca a cooperação e o diálogo entre todos os envolvidos no processo educativo.

Considerações Finais

Diante do exposto, podemos concluir que a gestão escolar democrática desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação de qualidade social e no fortalecimento da participação da comunidade escolar para a construção de uma educação integral. A legislação educacional brasileira reconhece a importância desse modelo de gestão, destacando-o como um princípio do sistema educacional.

Para que a gestão escolar democrática seja efetiva, é necessário estabelecer mecanismos e instrumentos que garantam a participação ativa e colaborativa de todos os atores envolvidos na escola. A criação de conselhos escolares, comissões e associações, por exemplo, proporciona espaços de diálogo e tomada de decisões conjuntas, contribuindo para uma gestão mais transparente e inclusiva.

Além disso, a gestão escolar democrática requer a implementação de práticas e políticas educacionais inclusivas, que considerem as necessidades individuais e coletivas dos estudantes. Isso implica em valorizar a diversidade, promover a igualdade de oportunidades e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas origens socioeconômicas ou culturais.

A análise das entrevistas realizadas no ano de 2019 com os professores dos Conselhos Escolas Comunidade (CECs) das Unidades Escolares denominadas GECs revelou uma dinâmica peculiar no contexto educacional carioca. Emerge um claro delineamento de um modelo educacional voltado à maximização das metas, em conformidade com as diretrizes estabelecidas para os Ginásios Cariocas elaboradas

pela SMERJ.

A observância ao tempo integral na escola é um ponto central nas narrativas dos professores, em consonância com a antiga secretária de Educação, Claudia Costin, que implementou os GECs em 2011. Contudo, a implementação da jornada escolar integral requer uma revisão na estrutura da carreira docente, para assegurar que os professores estejam completamente dedicados a uma única instituição, favorecendo o processo educacional e a interação com os alunos.

Os professores do CEC enfatizam a importância da Pedagogia da Presença, destacando-a como elemento facilitador no processo de ensino-aprendizagem ao estabelecer uma relação de confiança entre docentes e discentes. A carga horária integral e a inexistência de professores com carga horária inferior a 40 horas semanais são diferenciais percebidos em relação às escolas convencionais.

A gestão democrática participativa é compreendida como um modelo que envolve todos os setores da unidade escolar nas decisões, promovendo a partilha de responsabilidades e incentivando a representatividade do corpo docente na gestão escolar. O Conselho Escola Comunidade (CEC) é reconhecido como um importante ator nesse contexto, participando ativamente das definições e aprovações de políticas e recursos, atuando de forma colaborativa com a direção da escola para atender às necessidades da comunidade escolar.

Alguns integrantes das equipes gestoras dos GECs realçam a relevância do tempo prolongado do professor na escola, ressaltando seu impacto positivo na aprendizagem dos alunos. Esta perspectiva encontra respaldo nos princípios da Pedagogia da Presença na SMERJ, que busca uma abordagem educacional que propicie maior participação dos estudantes em suas trajetórias educacionais. Entretanto, existem vozes discordantes que expressam insatisfação com as mudanças ao longo do tempo nos GECs, evidenciando a complexidade da implementação e manutenção desse modelo educacional.

Em síntese, pensamos que as entrevistas refletem a diversidade de visões e percepções presentes no âmbito dos GECs, destacando a necessidade de contínuo diálogo e reflexão para aprimoramento e adaptação desse modelo à realidade educacional, visando proporcionar uma educação que de fato tenha qualidade social e que atenda às demandas e expectativas das comunidades escolares, e não se restrinja às suas condições, conforme advogam Sussekind e Fernandes (2017).

Portanto, enfatizamos que a gestão escolar democrática é um importante caminho para a construção de uma escola mais participativa, onde todos os membros da comunidade escolar tenham voz e possam contribuir ativamente para a melhoria do processo educativo. É por meio desse modelo de gestão que se fortalece a educação como um direito democrático, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

AMARAL, Daniela Patti do. A regulamentação da gestão democrática e a ação do Ministério Público: desdobramentos no estado do Rio de Janeiro. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 9-30, mar. 2018.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia. Angela da S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOTLER, Alice Miriam Happ; MARQUES, Luciana Rosa. Escola de Gestores: contribuições para a implementação da gestão democrática. In: SIMPÓSIO DA ANPAE, 24, 2009. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2009. Disponível em: www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/16.pdf. Acesso em: 01 dez. 2015.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**: conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 set. 2023.

COSTIN, Claudia. Os caminhos para a educação Integral. **Estado**, 2013. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4247961/4104520/ArtigoEstadoo.EducacaoIntegral.2.0.1.3..pdf>. Acesso em: 21 set. 2023.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Gestão Democrática da Educação no Brasil**: A emergência do direito à Educação. Curitiba: Appis, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Programa Dinheiro Direto na Escola. **FNDE**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde>. Acesso em: 15 out. 2022.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MORGAN, Karine Vichiatt. Concepções Privatistas na Esfera Pública Estatal: Uma Análise da “Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar”. **Revista Acadêmica**, v. 31, n. 57, 16 maio 2023.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1301-1320, out./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684867>. Acesso em: 24 set. 2021.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. **Acordo de Resultados**. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal, 2012. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/2116763/4104311/acordoderesultadosbx.pdf>. Acesso em: 5 set. 2021.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Conselhos. **Prefeitura do Rio de Janeiro**, [2020]. Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/destaques/conselhos.htm>. Acesso em: 5 set. 2021.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Prefeitura do Rio fecha Acordo de Resultados 2022 com média 7,7. **Prefeitura do Rio de Janeiro**, 10 abr. 2023. Disponível em: <https://prefeitura.rio/casa-civil/prefeitura-do-rio-fecha-acordo-de-resultados-2022-com-media-77/>. Acesso em: 5 set. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Lei n.º 94, de 14 de março de 1979**. Disponível em: https://www2.rio.rj.gov.br/conlegis/legis_consulta/16488Lei_94_79.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Lei n.º 4866 de 02 de julho de 2008**. Disponível em: <http://leismunicipa.is/bnsdp>. Acesso em: 20 out. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n.º 32672, de 18 de agosto de 2010**. Disponível em: <http://leismunicipa.is/qdfun>. Acesso em: 10 mar. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Lei n.º 5.225, de 5 de novembro de 2010.** Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/1208#/p:3/e:1208?find=lei%20n%C2%BA%205.225>. Acesso em: 12 jan. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Lei Complementar n.º 111, de 1 de fevereiro de 2011.** Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/3678296/4353007/PlanoDiretorLC111_2011.PDF. Acesso em: 20 out. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 1178, de 02 de fevereiro de 2012.** Disponível em: <https://cre6-rjrj.blogspot.com/2012/02/resolucao-sme-n-1178-de-02-de-fevereiro.html>. Acesso em: 20 out. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n.º 38.954 de 17 de julho de 2014.** Disponível em: <http://leismunicipa.is/bsjmt>. Acesso em: 10 mar. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 1317, de 28 de outubro de 2014.** Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/2583#/p:14/e:2583?find=resolu%C3%A7%C3%A3o%20sme%20n.%C2%BA%201.317>. Acesso em: 20 out. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Ginásio Carioca: Uma proposta de Educação Integral na cidade do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal, 2015.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 1427 de 24 de out. 2016.** Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/3248#/p:9/e:3248?find=resolu%C3%A7%C3%A3o%20sme%20n.%C2%BA%201.427>. Acesso em: 14 set. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 187, de 27 de janeiro de 2020.** Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4469#/p:19/e:4469?find=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20n.%C2%BA%20187>. Acesso em: 14 set. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Escolas Cariocas em Turno Único, doc. SME.** Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal, 2020.

RIO DE JANEIRO. **A escola em tempo integral carioca: o modelo de turno único.** Volume 1. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal, 2020.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 297, de 17. de novembro de 2021.** Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/5159#/p:27/e:5159?find=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20n.%C2%BA%20297>. Acesso em: 14 set. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 266 de 27 de maio de 2021.** Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4964#/p:15/e:4964?find=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20n.%C2%BA%20266>. Acesso em: 14 set. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Decreto Rio n.º 50.434, de 23 de março de 2022.** Disponível em: <http://leismunicipa.is/0ezl7>. Acesso em: 14 set. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 368, de 15 de dezembro de 2022.**

Disponível em:

<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/5566#/p:31/e:5566?find=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20n.%C2%BA%20368>. Acesso em: 14 set. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Lei n.º 7.453, de 8 de julho de 2022.** Disponível em:

<https://aplicnt.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/7cb7d306c2b748cb0325796000610ad8/d47deda076b36657032588790047c4c2?OpenDocument>. Acesso em: 10 fev. 2023.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 372, de 23 de dezembro de 2022.**

Disponível em:

<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/5573#/p:22/e:5573?find=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20n.%C2%BA%20372>. Acesso em: 14 ago. 2023.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 376, de 16 de fevereiro de 2023.**

Disponível em:

<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/5711#/p:27/e:5711?find=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20n.%C2%BA%20376>. Acesso em: 14 ago. 2023.

RISCAL, José Reinaldo; LUIZ, Maria Cecilia. **Gestão democrática e a análise de avaliações em larga escala o desempenho de escolas públicas no Brasil.** São Carlos: Pixel, 2016.

4 DIALOGANDO COM OS ARTIGOS

Como tentamos defender nos artigos, a educação integral é um tema complexo e abrangente que tem sido objeto de muitos estudos e discussões ao longo dos anos, sendo um campo teórico que acumula longas e antigas experiências políticas. Nesse contexto, vários artigos têm sido publicados com o objetivo de analisar diferentes aspectos da educação integral, incluindo sua concepção, implementação e resultados. Nesta tese multipaper, tentamos entender como os quatro artigos dialogam entre si, cujo tema central foi educação integral. Nossa provocação teve por finalidade destacar as principais ideias sobre a educação integral e suas contribuições para o campo educacional. Cada um dos artigos procurou trazer uma abordagem diferente sobre o tema, explorando desde a história da educação integral até as práticas pedagógicas atuais, permitindo uma compreensão ampla e aprofundada sobre o assunto.

A presente tese procurou abordar, também, a questão sócio-histórica da educação integral, investigando suas raízes e evolução ao longo do tempo. Para isso, foram realizadas análises documentais, entrevistas e estudos de caso, a fim de compreender como esse conceito foi sendo construído e como tem sido aplicado em diferentes contextos educacionais.

Inicialmente, foi realizada uma revisão da literatura sobre o tema, buscando compreender as concepções teóricas que deram origem à educação integral e como essas ideias foram evoluindo ao longo da história. Em seguida, foi realizada uma análise das políticas públicas e práticas educacionais em diferentes momentos históricos, desde a Antiguidade até a atualidade, destacando-se a influência de pensadores.

Mostramos a importância dos sofistas, que foi um grupo de pensadores e educadores gregos que surgiram no século V a.C., conhecidos por serem mestres da retórica, ou seja, habilidosos na arte da persuasão e argumentação. Sua influência na educação da época foi significativa e podem ser considerados, também, responsáveis por introduzir a ideia de uma educação integral, que buscava formar indivíduos completos e capazes de se destacarem na vida pública.

Os sofistas acreditavam que a educação deveria ser ampla e abrangente, e que não se limitasse apenas à transmissão de conhecimentos técnicos. Eles defendiam que a educação deveria preparar os indivíduos para enfrentarem os desafios da vida em sociedade, desenvolvendo habilidades como a retórica, a argumentação e a

persuasão. Além disso, acreditavam que a educação deveria ser acessível a todos e não apenas às elites privilegiadas.

O conceito de educação integral está diretamente ligado à história da educação e da sociedade, visto que ele tem suas raízes na filosofia e nas práticas educativas da antiguidade clássica. No entanto, o surgimento da educação integral como um conceito moderno e complexo está ligado ao contexto sócio-histórico da Europa do século XVIII e XIX, em que as transformações econômicas e sociais influenciaram a educação.

Um dos principais acontecimentos históricos que marcou o surgimento do conceito de educação integral foi a Revolução Francesa, que teve início em 1789. A Revolução Francesa foi um movimento que buscou derrubar o Antigo Regime, um sistema político social e econômico baseado na monarquia absoluta, na nobreza e no clero. Esse movimento resultou em profundas mudanças na sociedade francesa e europeia como um todo, incluindo a educação.

Durante a Revolução Francesa, foram propostas diversas ideias para a educação, que buscavam formar cidadãos para uma nova sociedade baseada nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Nesse contexto, a educação integral começou a ser vista como uma forma de formação completa do indivíduo, capaz de desenvolver todas as suas habilidades e potencialidades. Além disso, a educação passou a ser vista como um direito de todos, independentemente de sua posição social.

Após a Revolução Francesa, o conceito de educação integral passou a ser cada vez mais discutido e difundido, especialmente na Europa e nos Estados Unidos. Com o tempo, a educação integral se tornou associada a ideias como educação para a vida, formação humanística e desenvolvimento integral do ser humano, ultrapassando a ideia de educação como simples preparação para o mercado de trabalho.

A pesquisa também abordou a relação entre a educação integral e as transformações sociais e culturais que ocorreram ao longo da história, como a Revolução Industrial e os movimentos sociais do século XX. Foram destacados os desafios enfrentados pelos sistemas educacionais na busca por uma educação integral e as possíveis soluções para enfrentar esses desafios, incluindo a formação de professores e a criação de políticas públicas que fomentem uma educação mais abrangente e inclusiva.

Considerando o exposto ao longo desta tese, cremos ter tornado evidente a importância de compreender o contexto sócio-histórico no qual se desenvolveu o conceito de educação integral no Brasil. O pensamento educacional que emergiu nas décadas de 1920 e 1930, marcado pela ampliação da agenda social e cultural da escolarização, inserindo a educação integral como parte de diversas propostas políticas. Contudo, foi preciso ressaltar que essa concepção estava atrelada a correntes de autoritarismo e elitismo, que buscavam expandir o controle social e distribuir os indivíduos em segmentos hierárquicos da sociedade. Nesse sentido, problematizamos essa relação entre a educação integral e as ideologias autoritárias e elitistas que permeavam a sociedade brasileira naquele momento histórico. Somente assim foi possível avançar em uma compreensão mais ampla e crítica sobre o conceito de educação integral no Brasil e suas implicações para a formação cidadã e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Ressaltamos a importância de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, dois nomes fundamentais para o desenvolvimento da educação integral no Brasil, tanto no campo conceitual como na orientação de projetos e políticas. Ambos foram importantes pensadores e gestores da educação brasileira, contribuindo significativamente para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e integrado. Nesse sentido, ao focar no Rio de Janeiro, historicizamos e problematizamos a experiência de Darcy e os CIEPs.

Procuramos mostrar no primeiro artigo que a educação integral é um tema relevante e urgente na sociedade brasileira, visto que a formação integral dos indivíduos é fundamental para o desenvolvimento social, cultural e econômico do país. Nesse sentido, a legislação brasileira desempenha um papel fundamental na garantia de políticas públicas que promovam uma educação integral e de qualidade a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, nas quais foram estabelecidos princípios, diretrizes e metas para a construção de um sistema educacional que proporcione aos estudantes uma formação integral, contemplando tanto as dimensões cognitivas quanto emocionais e sociais. Além dessas leis, outras normativas foram criadas ao longo dos anos com o objetivo de consolidar a concepção de educação integral no Brasil. Assim, compreender a importância dessas leis é fundamental para que sejam garantidos o acesso e a qualidade de uma educação que promova a formação integral dos indivíduos.

Pode ser observado que na Constituição Federal de 1988, Lei máxima do Brasil, foi assegurado o direito à educação como um direito fundamental e social. No que se refere à educação integral, a LDB mostrou sua importância, pois estabelece que a educação escolar deveria ser oferecida de forma integral, visando ao desenvolvimento pleno do educando, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Além disso, a LDB prevê a oferta de educação em tempo integral como forma de garantir a efetivação desse direito constitucional.

Diante do exposto no primeiro artigo, fica evidente que compreender a concepção sócio-histórica da educação integral é essencial para uma reflexão crítica acerca das práticas educacionais atuais e para o desenvolvimento de políticas públicas que efetivamente promovam uma formação integral dos sujeitos. A história da educação integral no Brasil é marcada por avanços e retrocessos, mas é inegável que figuras como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro deixaram um legado importante nesse sentido. Além disso, a legislação brasileira, em especial a Constituição e a LDB, têm um papel fundamental na garantia da educação integral. Contudo, ainda há desafios a serem enfrentados, como a implementação efetiva de programas e projetos que contemplem todas as dimensões da formação humana e a superação de práticas excludentes e autoritárias que ainda persistem no contexto educacional brasileiro.

Já no segundo artigo, abordamos a implantação do Turno Único e dos Ginásios Cariocas na Prefeitura do Rio de Janeiro, destacando qual o entendimento da mesma sobre a questão da educação integral. Foi possível perceber que a implantação desse tipo de escola trouxe e ainda traz desafios e benefícios para a educação integral. Por um lado, o modelo permitiu uma maior permanência dos alunos na escola, ampliando as oportunidades educacionais e de formação humana. Por outro lado, a implantação desse modelo precisa ser feita de forma cuidadosa e planejada para garantir que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, evitando a seleção e a discriminação.

Exploramos a legislação pertinente à implantação das instituições educacionais operando em regime de Tempo Integral, popularmente conhecidas como escolas de Turno Único (TU), sob a alçada da Prefeitura do Rio de Janeiro. Esta abordagem revelou-se de primordial importância, visto que os referidos documentos normativos contêm os alicerces jurídicos que conferem embasamento, justificativa e diretrizes à abordagem específica de ensino em questão. Através desta pesquisa, foi possível aprofundar nossa compreensão em relação ao contexto histórico e legal que

circundou a introdução das escolas de Tempo Integral no panorama educacional do Brasil, incluindo a análise do modelo dos Ginásios Cariocas, uma instância exemplar de Turno Único sob a jurisdição da Prefeitura do Rio de Janeiro e as consequentes implicações para o fomento da educação integral.

Ao analisarmos a legislação municipal, observamos que a metodologia proposta para os beneficiários das escolas de Turno Único - crianças, adolescentes e jovens - estava em conformidade com as diretrizes apresentadas no documento "Prioridades y Estrategias para La Educación" (1995) do Banco Mundial. Os documentos do Banco Mundial têm sido amplamente utilizados na elaboração de documentos legais em diversos países, incluindo o Brasil. É possível notar uma forte influência desses documentos nas Leis, Decretos e Resoluções adotados pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

Fizemos uma crítica ao documento, pois ele enfatiza a educação como um meio para atingir objetivos econômicos e de mercado, em vez de considerar a educação como um direito humano básico e fundamental.

Ao analisar o conceito de educação integral na Prefeitura do Rio de Janeiro, foi perceptível que havia uma dificuldade em compreendê-lo tanto interna quanto externamente. No projeto de educação em tempo integral, havia várias questões a serem abordadas, incluindo a definição da carga horária para as escolas consideradas de tempo integral. Ao analisar os horários de diversas unidades escolares, era possível notar a confusão mesmo para aqueles que trabalhavam nelas. Por exemplo, uma escola que tinha seu horário das 8h às 16h era considerada de tempo integral, assim como uma escola que tinha o horário das 7h30 às 14h30. Essa ambiguidade era evidenciada no Art. 1º que alterava a redação dos incisos I e II e do parágrafo 2º do art. 18 da Resolução SME nº 368, de 15 de dezembro de 2022.

Nesse sentido, a análise das escolas de TU e dos Ginásios Cariocas foi fundamental para compreendermos as características principais desse modelo de escola e os desafios enfrentados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro na sua implantação, que é preciso estar atento às necessidades dos alunos e da comunidade escolar, além de garantir uma formação integral e de qualidade para todos, sem deixar de lado as especificidades locais e as demandas sociais e culturais.

Mostramos ser fundamental que as políticas públicas para a educação integral sejam implementadas de forma democrática e participativa, buscando sempre o diálogo e o engajamento de toda a comunidade escolar e da sociedade como um todo.

Dessa forma, será possível construir uma educação mais inclusiva, igualitária e democrática, que atenda às necessidades e potencialidades de todos os estudantes. Nesse sentido, a integralidade, democraticidade e qualidade social são indissociáveis.

Ainda nessa direção, mostramos que não tem como pensar a educação integral sem a valorização do professor. Compreendemos que deve existir um esforço conjunto da sociedade, governos e profissionais da educação para buscar reconhecimento real que venham valorizar a carreira docente. Isso inclui melhores condições de trabalho e remuneração, além de uma cultura de respeito e reconhecimento. Isso pode levar a uma educação de qualidade para professores e estudantes, sobretudo com dedicação exclusiva.

Embora reconheçamos que a Pedagogia da Presença possa ter benefícios na melhoria da qualidade do ambiente de aprendizado e do desempenho acadêmico dos alunos, é necessário criticar a ideia de que a presença dos professores é a solução para todos os desafios educacionais. É importante lembrar que os professores têm outras atividades profissionais importantes que exigem seu tempo e atenção, além da interação com os alunos. Portanto, é essencial encontrar um equilíbrio entre estar presente para os alunos e cumprir outras tarefas profissionais importantes. A SME destacava a importância da relação entre educando e educador, que deve ser cultivada em todas as atividades da comunidade escolar, ultrapassando os limites da sala de aula. A presença é o conceito central, o instrumento-chave e o objetivo maior da pedagogia da presença, tornando-se essencial na ação educativa ao se fazer presente na vida dos alunos.

No terceiro artigo, abordamos a transformação do modelo de Turno Único da Secretaria Municipal de Educação (SME), o qual tem sido direcionado para o fortalecimento dos Ginásios, agora redefinidos como Ginásios Experimentais Tecnológicos. Esta reconfiguração está em conformidade com as prescrições legais contidas na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A introdução destes Ginásios Experimentais Tecnológicos foi delineada considerando a necessidade de promover um desenvolvimento acadêmico integrado e implementar uma política de descoberta e desenvolvimento no âmbito da rede pública do sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro. Este propósito está alinhado com as disposições expressas nos artigos 2º e 81 da LDB, buscando assim uma abordagem mais atual e integrada no contexto educacional.

Essa iniciativa, segundo a SMERJ, está embasada na urgência de introduzir novas metodologias e abordagens educacionais no currículo da rede pública municipal do Rio de Janeiro e visa fomentar a educação integral e o desenvolvimento humano em suas diversas dimensões: intelectual, física, afetiva, social e cultural. A Secretaria Municipal de Educação (SME) sustenta que essa orientação visa transformar o atual modelo educacional vigente em uma abordagem mais holística e contemporânea.

O artigo apresentou uma análise da concepção e diretrizes dos Ginásios Experimentais Tecnológicos (GETs) pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ) com base em dados oficiais obtidos na página da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Os GETs são considerados uma manifestação inovadora no campo educacional do século XXI, representando ambientes propícios para a inovação pedagógica, experimentação do conhecimento e colaboração ativa entre os envolvidos.

A abordagem interdisciplinar adotada nos GETs, permeada pelas Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática (STEAM), bem como pela cultura "mão na massa", está em sintonia com as tendências globais de aproximação da educação escolar à realidade dos alunos. A promoção da resolução colaborativa de situações-problema do cotidiano contemporâneo visa motivar os estudantes.

Para a SME, o cerne dos GETs reside na amplificação do desenvolvimento de competências e habilidades através de atividades dinâmicas, abordagens interdisciplinares e métodos de aprendizagem ativos. Além disso, é ressaltado o uso de recursos que incentivam o desenvolvimento da cultura digital, onde o conteúdo didático é explorado com base em necessidades reais e vivências colaborativas trazidas pelos próprios estudantes.

E, por fim, no quarto artigo, buscamos mostrar que gestão escolar democrática tem sido cada vez mais discutida e valorizada como uma forma de promover uma educação de qualidade e inclusiva. No contexto da educação integral, essa abordagem se torna ainda mais relevante, já que a proposta visa a uma formação integral dos estudantes, que vai além do desenvolvimento cognitivo e inclui aspectos emocionais, sociais e culturais. Nesse sentido, a gestão escolar democrática se apresenta como uma ferramenta fundamental para promover a participação ativa da comunidade escolar na definição de políticas e práticas educacionais, visando a uma formação mais completa e significativa dos estudantes. Este artigo tem como objetivo

discutir o papel da gestão escolar democrática no contexto da educação integral, destacando suas principais características e benefícios para a formação dos estudantes e a melhoria da qualidade da educação.

No artigo, é evidenciado que a construção de uma gestão democrática na educação brasileira é baseada em Leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa legislação estabeleceu a gestão democrática como um dos princípios fundamentais da educação no país e determinou a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes em todas as instituições públicas de educação básica. Os conselhos devem ser compostos por representantes dos diversos segmentos da comunidade, permitindo a participação de todos na definição das políticas educacionais. A gestão democrática é, portanto, uma estratégia para garantir a transparência e a participação ativa da comunidade na gestão escolar, visando à promoção de uma educação de qualidade para todos.

A problemática da meritocracia também pode ser vista neste artigo, pois há uma tensão entre a gestão democrática e a meritocracia. A meritocracia pode ser vista como um obstáculo à gestão democrática, pois enfatiza a competição e a individualidade em detrimento da colaboração e do trabalho coletivo, o que pode comprometer a construção de um ambiente escolar mais participativo e igualitário. No entanto, é importante ressaltar que a gestão democrática não é incompatível com a busca pela excelência e pelo reconhecimento do mérito, desde que isso seja feito de forma justa e transparente, levando em consideração as necessidades e particularidades de cada comunidade escolar.

Foi mostrado que a gestão escolar democrática no Brasil é respaldada por leis que estabelecem a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. No caso da SMERJ, os CECs. Esses conselhos têm como objetivo promover a participação da comunidade na gestão da escola e na definição das políticas educacionais, garantindo a transparência e a democratização das decisões. A participação dos conselhos escolares é fundamental para a efetivação da gestão democrática, pois eles são espaços de diálogo e construção coletiva, que permitem que os interesses e necessidades da comunidade escolar sejam ouvidos e atendidos.

No entanto, apesar da importância dos conselhos escolares, muitas vezes eles não funcionam de forma efetiva. Alguns dos principais entraves encontrados são a falta de representatividade dos conselheiros, a falta de autonomia e poder de decisão

dos conselhos e a falta de recursos para implementar as políticas definidas pelos conselhos. Além disso, em alguns casos, a meritocracia é utilizada como justificativa para centralizar as decisões na figura do diretor escolar, em detrimento da participação democrática dos conselhos.

Por meio do diálogo entre os quatro artigos, pudemos perceber a partir da concepção sócio-histórica da educação integral, que a educação deve ir além da formação técnica e instrumental dos indivíduos, devendo ser capaz de promover a formação integral dos sujeitos e atender às suas necessidades socioculturais e políticas. Nesse sentido, a legislação brasileira tem avançado buscando garantir o direito à educação integral, especialmente por meio de Leis e da Política Nacional de Educação, que visam à ampliação do tempo escolar e ao desenvolvimento de atividades complementares ao currículo escolar. Gestão democrática e qualidade social coadunam-se ao projeto de uma educação que seja realmente para todos.

Para que a educação integral seja efetivada de forma democrática, a gestão escolar democrática se mostra fundamental, já que promove a participação ativa da comunidade escolar na definição das políticas educacionais e na tomada de decisões. Os conselhos escolares, como instâncias de participação e controle social, têm um papel importante nesse processo, pois permitem a participação de pais, alunos, professores e funcionários na gestão escolar e na avaliação do processo educativo.

Assim, a gestão escolar democrática e a educação integral estão interligadas, pois ambas buscam garantir o acesso à educação de qualidade e a formação integral dos sujeitos, promovendo a construção de uma sociedade mais justa e democrática. É fundamental que as políticas educacionais sejam formuladas e implementadas de forma participativa e democrática, para que possam atender às reais necessidades e demandas da comunidade escolar e contribuir para a formação de cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social.

Nesse sentido, podemos considerar que concepção de Educação Integral é aquela que está alinhada com a legislação vigente e que busca promover uma gestão escolar democrática e participativa, onde a comunidade escolar e local são ouvidas e têm voz nas decisões educacionais. A Educação Integral deve ser pautada pela equidade, garantindo que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades e que suas diferenças sejam respeitadas e valorizadas. Além disso, é fundamental que a Educação Integral esteja em constante diálogo com a realidade e

necessidades da sociedade em que está inserida, buscando preparar os estudantes para a vida e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Concluimos nosso estudo, abrindo espaço para discussões adicionais, ao afirmar que uma educação integral deve transcender os limites físicos da escola, estendendo-se para além do ambiente educacional e integrando-se harmoniosamente com a vida cotidiana das comunidades, por isso sua qualidade é social e sua gestão democrática. Esse envolvimento implica na implementação de ações educativas em locais não formais, como praças públicas, bibliotecas, museus, centros culturais e outras instituições semelhantes, com o propósito de proporcionar uma formação mais abrangente e diversificada aos indivíduos.

Essa concepção de educação integral busca atender às demandas dos sujeitos em diferentes fases do ciclo de vida, proporcionando acesso à informação, cultura e conhecimentos diversos, além de estimular o desenvolvimento de habilidades e competências que possam contribuir para a formação integral do indivíduo e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse contexto, a criação de políticas para a educação integral fora dos limites físicos da escola demanda uma gestão de natureza democrática, respaldada por políticas públicas que tenham a capacidade de incorporar ativamente a comunidade e seus diversos intervenientes no âmbito do processo educacional. Esse enfoque deve atribuir o devido valor e reconhecimento à multiplicidade de conhecimentos e práticas inerentes a cada contexto, possibilitando, assim, a construção de um sistema educacional que propicie a formação completa dos indivíduos e contribua para a edificação de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS GERAIS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). Darcy Ribeiro - biografia. **ABL**, 2022. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/darcy-ribeiro/biografia>. Acesso em: 22 out. 2023.

AGÊNCIA O GLOBO. Em foco: falência do Rio de Janeiro em 1988. **O Globo**, 20 set. 1988. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/incoming/falencia-do-rio-de-janeiro-em-1988-21607370>. Acesso em: 10 out. 2023.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002.

AMARAL, Daniela Patti do. A regulamentação da gestão democrática e a ação do Ministério Público: desdobramentos no estado do Rio de Janeiro. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 9-30, mar. 2018.

BANCO MUNDIAL. **Relatório de Desenvolvimento Mundial 2007: o desenvolvimento e a próxima geração**. Washington DC: Banco Mundial, 2006.

BARBOSA Jefferson Rodrigues. A ascensão da ação integralista brasileira (1932-1937). **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 6, n. 1/2/3, p. 67-81, 2006.

BARREIRA, Gabriel; THUM, Tássia. Após ato pacífico de professores no Rio, grupo tenta incendiar Câmara. **G1 Rio**, 8 out. 2013. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2013/10/apos-ato-pacifico-de-professores-no-rio-grupo-tenta-incendiar-camara.html>. Acesso em: 10 out. 2023.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia. Angela da S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOTLER, Alice Miriam Happ; MARQUES, Luciana Rosa. Escola de Gestores: contribuições para a implementação da gestão democrática. In: SIMPÓSIO DA ANPAE, 24, 2009. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2009. Disponível em: www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/16.pdf. Acesso em: 01 dez. 2015.

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**: conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3. ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

BRASIL. **Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Lei n.º 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 jun. 2007 e retificado em 22 jun. 2007.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério de Educação, 2007.

BRASIL. **Educação Integral**: Texto Referência para o Debate Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10338.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Programa Novo Mais Educação. **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 20 set. 2023.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol; RIBEIRO, Ricardo. Escola parque: notas sobre a proposta de anísio teixeira para o ensino básico no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 2, p. 365-377, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6198/619866415014.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

CARVALHO, José Sérgio F. **Construtivismo**: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – esp., p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública De Tempo Integral No Brasil: Filantropia ou Política de Estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014.

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

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, 2003.

CBN RIO DE JANEIRO. Prefeitura do Rio reduz horário de atendimento em creches e pega de surpresa pais de crianças de quatro e cinco anos. **CBN Rio de Janeiro**, 31 out. 2013. Disponível em: <https://cbn.globoradio.globo.com/rio-de-janeiro/2013/10/31/PREFEITURA-DO-RIO-REDUZ-HORARIO-DE-ATENDIMENTO-EM-CRECHES-E-PEGA-DE-SURPRESA-PAIS-DE-CRIA.htm>. Acesso em: 20 set. 2023.

CINELLI, Maria Luiza Sussekind Veríssimo; GARCIA, Alexandra. Olhar sem ver: escolas invisíveis e currículos praticados. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2008.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. Educação integral, tempo integral e currículo. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, n. 27, p. 177-192, jan./jun. 2009.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Educação e Vida: um guia para o adolescente**. Belo Horizonte: Editora Modus Faciendi, 2001.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro**. Belo Horizonte: Editora Modus Faciendi, 2010.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro**. Belo Horizonte: Editora Modus Faciendi, 2013.

COSTA, Cristina. **Sociologia - Introdução à ciência da Sociedade**. São Paulo: Moderna, 2009.

COSTIN, Claudia. Os caminhos para a educação Integral. **Estado**, 2013.
Disponível em:
<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4247961/4104520/ArtigoEstado.EducacaoIntegral.2.0.1.3..pdf>. Acesso em: 21 set. 2023.

DELORS, Jacques. **Educação**: Um Tesouro a Descobrir. Rio de Janeiro: Editora Cortez, 1999.

DELORS, Jacques. **Educação**: Um Tesouro a Descobrir. Brasília; Unesco, 2010.
Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 18 ago. 2021.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FAJARDO, Vanessa. País com a melhor educação do mundo, Finlândia aposta no professor. **G1 São Paulo**, 24 maio 2013. Disponível em:
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/05/pais-com-melhor-educacao-do-mundo-finlandia-aposta-no-professor.html>. Acesso em: 10 out. 2023.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Gestão Democrática da Educação no Brasil**: A emergência do direito à Educação. Curitiba: Appis, 2018.

FERREIRA, Francisco Eduardo. Rede municipal de ensino do Rio registra déficit de 6 mil professores. **Agência Brasil**, 27 fev. 2023. Disponível em:
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-02/rede-municipal-de-ensino-do-rio-registra-deficit-de-6-mil-professores>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FRANK, Alejandro G.; YUKIHARA, Eduardo. Formatos alternativos de teses e dissertações. **Ciência Prática**, 15 abr. 2013. Disponível em:
<https://cienciapratica.wordpress.com/2013/04/15/formatos-alterativos-de-teses-e-dissertacoes/>. Acesso em: 10 out. 2023.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Execução do PNAE durante a pandemia**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2021.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Programa Dinheiro Direto na Escola. **FNDE**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde>. Acesso em: 15 out. 2022.

G1 Rio. Primeira escola de novo modelo de unidade educacional no Rio homenageia Elza Soares. **G1 Rio**, 22 mar. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/03/22/novo-modelo-de-unidade-educacional-no-rio-homenageia-elza-soares.ghtml>. Acesso em: 13 out. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**. Inovações em Processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Currículo e conhecimento escolar na perspectiva da educação integral. **Cadernos Cenpec**, v. 6, n. 1, p. 3-22, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168/197>. Acesso em: 23 out. 2019.

GARCIA, Roosevelt. Milagres da tecnologia pré-histórica: a folha colorida para TV. **Veja SP**, 7 fev. 2017. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/coluna/memoria/milagres-tecnologia-transformava-tv-preto-branco-colorida/>. Acesso em: 10 out. 2023.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. **Caderno Cenpec**, n. 2, p. 15-24, 2006. Disponível em:

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. O ócio criativo e suas perspectivas na educação. **Linhas Críticas**, v. 26, e24711, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1935/193567257033/193567257033.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções**: 1789-1848. 25. ed. rev. 3. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS (Ibase). Betinho, símbolo de cidadania. **Ibase**, 2015. Disponível em: https://ibase.br/betinho/?gclid=EAlaIqobChMI2qy8w8Gc_AIVI-xcCh0xywDKEAAYASAAEgKnRfD_BwE. Acesso em: 10 out. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Saiba quem foi Anísio Teixeira e conheça seu legado. **Inep**, 31 out. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/saiba-quem-foi-anisio-teixeira>. Acesso em: 10 out. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). **Inep**, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 10 out. 2023.

KARLINSKI, Leila Marlise Cavinato *et al.* O professor para escola de tempo integral. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, 17. **Anais...** 2015.

- LAMELA, Eduardo Carracelas. Instrução e Revolução Social: A formação da universidade popular de ensino livre no rio de janeiro em 1904. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - Contra os Preconceitos: História e Democracia*, 29. **Anais...** Brasília: UNB, 24-28 jul. 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1488563234_ARQUIVO_LamelaAnpuh2017.pdf. Acesso em: 6 out. 2020.
- LIBÂNEO, José C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino aprendizagem? *In: EnCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED-CENTRO OESTE*, 10. **Anais...** [S.l.]: Anped, jul. 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LIMA, Kátia de Oliveira; NOBRE, Gabriella Machado; GARCIA, Fabiane Maia. A influência dos organismos multilaterais na implementação de políticas educacionais brasileiras e a formação do sujeito glocal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e2141, 2022.
- LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.
- LOPES, Michael V. F. A pedagogia da presença de Antônio Carlos Gomes da Costa: um referencial para a prática educativa de crianças e adolescentes na Amazônia. **Revista FT**, n. 117, 11 dez. 2022. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-pedagogia-da-presenca-de-antonio-carlos-gomes-da-costa-um-referencial-para-a-pratica-educativa-de-criancas-e-adolescentes-na-amazonia/>. Acesso em: 13 set. 2021.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MARTINS, Ângela M. S. Análise histórica da educação libertária no Brasil no início do século XX. [S.l.], 2009. Disponível em: <https://silo.tips/download/analise-historica-da-educao-libertaria-no-brasil-no-inicio-do-seculo-xx-angela>. Acesso em: 6 out. 2020.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Educação integral. **MEC**, 2015. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2015.
- MORGAN, Karine Vichiatt. Concepções Privatistas na Esfera Pública Estatal: Uma Análise da “Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar”. **Revista Acadêmica**, v. 31, n. 57, 16 maio 2023.
- NAJJAR, Jorge; MORGAN, Karine; MOCARZEL Marcelo. Educação integral em tempo integral no brasil: dos planos às incertezas. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 5, n. 8, p. 126-149, jan./jun. 2018.

O GLOBO. Justiça manda prefeitura do Rio inscrever crianças em creches privadas. **O Globo**, 22 mar. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/justica-manda-prefeitura-do-rio-inscrever-criancas-em-creches-privadas-18932684>. Acesso em: 10 set. 2023.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Educação em números. **PNE**, 2022. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores-de-contexto/?accordion=%5B%7B%22idx%22%3A0%2C%22toggledList%22%3A%5B0%5D%2C%22id%22%3A%22accordion-0-0%22%7D%5D>. Acesso em: 10 set. 2023.

OBSERVATÓRIO LEGISLATIVO DA INTERVENÇÃO FEDERAL NA SEGURANÇA PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO (Olerj). Educação em tempo integral. **Olerj**, 2022. Disponível em: <https://olerj.camara.leg.br/retratos-da-intervencao/educacao-em-tempo-integral>. Acesso em: 13 set. 2022.

PAIVA, Flávia Russo Silva; AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Concepções de Educação Integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, v. 16, n. 1, p. 47-58, jan./jun. 2014.

PALMEIRA, Renata Guimarães. **Dos CIEPs à Lei do Turno Único**: sentidos de educação integral em projetos de tempo integral na escola pública do Rio de Janeiro. 2016. 157f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2016.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1301-1320, out./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684867>. Acesso em: 24 set. 2021.

PORTUGAL, Mariana da Costa *et al.* Educação Integral e Educação do Corpo na Obra de Anísio Teixeira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 527-542, maio/ago. 2015.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. **Acordo de Resultados**. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal, 2012. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/2116763/4104311/acordoderesultadosbx.pdf>. Acesso em: 5 set. 2021.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Conselhos. **Prefeitura do Rio de Janeiro**, [2020]. Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/destaques/conselhos.htm>. Acesso em: 5 set. 2021.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Escola Municipal de Aplicação Carioca. **Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro**, 2020. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/emac>. Acesso em: 13 set. 2022.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Decretos dos Prefeitos da Cidade do Rio de Janeiro - Saturnino Braga. **Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro**, 2022. Disponível em: <http://www.rio.gov.br/web/arquivogeral/ccnlep/saturnino-braga>. Acesso em: 10 out. 2023.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Educação em números. **Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro**, 2023. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros/>. Acesso em: 13 set. 2022.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Prefeitura do Rio fecha Acordo de Resultados 2022 com média 7,7. **Prefeitura do Rio de Janeiro**, 10 abr. 2023. Disponível em: <https://prefeitura.rio/casa-civil/prefeitura-do-rio-fecha-acordo-de-resultados-2022-com-media-77/>. Acesso em: 5 set. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIO DE JANEIRO. **Lei n.º 94, de 14 de março de 1979**. Disponível em: https://www2.rio.rj.gov.br/conlegis/legis_consulta/16488Lei_94_79.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Lei n.º 4866 de 02 de julho de 2008**. Disponível em: <http://leismunicipa.is/bnsdp>. Acesso em: 20 out. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n.º 32672, de 18 de agosto de 2010**. Disponível em: <http://leismunicipa.is/qdfun>. Acesso em: 10 mar. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Lei n.º 5.225, de 5 de novembro de 2010**. Disponível em: <https://aplicnt.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/50ad008247b8f030032579ea0073d588/5bc8a6fa147caf4a832577d500523d68?OpenDocument>. Acesso em: 20 out. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Lei Complementar n.º 111, de 1 de fevereiro de 2011**. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/3678296/4353007/PlanoDiretorLC111_2011.PDF. Acesso em: 20 out. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n.º 33649, de 11 de abril de 2011**. Disponível em: https://www2.rio.rj.gov.br/conlegis/legis_consulta/36776Dec%2033649_2011.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 1178, de 02 de fevereiro de 2012**. Disponível em: <https://cre6-rjrj.blogspot.com/2012/02/resolucao-sme-n-1178-de-02-de-fevereiro.html>. Acesso em: 20 out. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n.º 38.954 de 17 de julho de 2014**. Disponível em: <http://leismunicipa.is/bsjmt>. Acesso em: 10 mar. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 1317, de 28 de outubro de 2014**. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/2583#/p:14/e:2583?find=resolu%C3%A7%C3%A3o%20sme%20n.%C2%BA%201.317>. Acesso em: 20 out. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Cadernos de Políticas Públicas**. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal, [2014]. Disponível em:
<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf>.
Acesso em: 10 ago. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Cadernos Ginásio Carioca** – Modelos de Gestão do Ginásio Carioca. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal, 2015.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 1427 de 24 de out. 2016**. Disponível em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/3248#/p:9/e:3248?find=resolu%C3%A7%C3%A3o%20sme%20n%C2%BA%201.427>. Acesso em: 14 set. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 187, de 27 de janeiro de 2020**. Disponível em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4469#/p:19/e:4469?find=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20n%C2%BA%20187>. Acesso em: 14 set. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Escolas Cariocas em Turno Único, doc. SME**. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal, 2020.

RIO DE JANEIRO. **A escola em tempo integral carioca: o modelo de turno único**. Volume 1. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal, 2020.

RIO DE JANEIRO. **Cadernos SME** – Ginásio Carioca. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal, 2020.

RIO DE JANEIRO. **SMERJ – Escolas em Turno Único** – Ensino Fundamental I e II. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal, 2020.

RIO DE JANEIRO. **Turno Carioca, Vol. I**. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal, 2020.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 266 de 27 de maio de 2021**. Disponível em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4964#/p:15/e:4964?find=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20n%C2%BA%20266>. Acesso em: 14 set. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n.º 49.076 de 5 de julho de 2021**. Disponível em:
https://doweb.rio.rj.gov.br/apifront/portal/edicoes/imprimir_materia/742972/5011.
Acesso em: 10 nov. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 297, de 17. de novembro de 2021**. Disponível em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/5159#/p:27/e:5159?find=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20n%C2%BA%20297>. Acesso em: 14 set. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 368, de 15 de dezembro de 2022**. Disponível em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/5566#/p:31/e:5566?find=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20n%C2%BA%20368>. Acesso em: 14 set. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 372, de 23 de dezembro de 2022.**

Disponível em:

<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/5573#/p:22/e:5573?find=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20n.%C2%BA%20372>. Acesso em: 14 ago. 2023.

RIO DE JANEIRO. **Lei n.º 7.453, de 8 de julho de 2022.** Disponível em:

<https://aplicnt.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/7cb7d306c2b748cb0325796000610ad8/d47deda076b36657032588790047c4c2?OpenDocument#:~:text=Alterar%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20do%20art,escolas%20da%20rede%20p%C3%BAblica%20municipal>. Acesso em: 14 set. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n.º 50.434, de 23 de março de 2022.** Disponível em: <http://leismunicipa.is/0ezl7>. Acesso em: 14 set. 2022.

RIO DE JANEIRO. GET - A nova Concepção de Escola do século XXI. **Prefeitura do Rio de Janeiro**, 2023. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/get/>. Acesso em: 14 set. 2023.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n.º 376, de 16 de fevereiro de 2023.**

Disponível em:

<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/5711#/p:27/e:5711?find=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20n.%C2%BA%20376>. Acesso em: 14 ago. 2023.

RISCAL, José Reinaldo; LUIZ, Maria Cecília. **Gestão democrática e a análise de avaliações em larga escala o desempenho de escolas públicas no Brasil**. São Carlos: Pixel, 2016.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento; MARCONDES, Maria Inês; COELHO, Ligia Martha. Educação integral e(m) tempo integral: analisando as organizações curriculares apresentadas nas pesquisas publicadas entre os anos 2000 e 2012. **Revista COCAR**, v. 10, n. 20, p. 27-51, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/962/622>. Acesso em: 13 set. 2022.

ROUSSEAU, Jean. **Emílio ou da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SILVA, Elaniese do Socorro Lima da; SOUZA, Maria de Fátima Matos de; COSTA, Renato Pinheiro da. Abordagem historiográfica da educação de tempo integral no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, p. e020014, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655227>. Acesso em: 14 dez. 2023.

STEIN, Renato Gazmuri; AMBROSIO, Alejandra Falabella; AGUILAR, Tamara Canessa. Tese por compêndio de doutorado em ciências sociais e educação: Vantagens, riscos e propostas. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação** - Periódico científico Editado Pela ANPAE, v. 37, n. 1, p. 547-560, 2021.

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA (STJ). Presidente do STJ concede, com restrições, prisão domiciliar ao prefeito Marcelo Crivella. **STJ**, 22 dez. 2020.

Disponível em:

<https://www.stj.jus.br/sites/portalp/Paginas/Comunicacao/Noticias/22122020-Presidente-do-STJ-determina-que-prefeito-Marcelo-Crivella-fique-em-prisao-domiciliar-com-tornozeleira.aspx>. Acesso em: 10 out. 2023.

SÜSSEKIND, Maria Luiza, MASKE Jeferson, OLIVEIRA, Inês Barbosa de. A Escola é nossa e o currículo é favelado. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e2186, 2022

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma base nacional comum curricular. **Revista e Currículum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1 512-1529, out./dez. 2014.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. O que aconteceu na aula? Políticas, currículos e escritas nos cotidianos da formação de professores numa universidade pública. **Teias**, v. 18, n. 51, out./dez. 2017.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Os debates sobre os currículos nacionais e a defesa da educação democrática. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, UFPI, v. 24, n. 41, p. 40-57, 2019.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo. Campinas: Autores Associados, 2004.

VELOSO, Sheyla Maria Tavares; TORRENTES, José Vinícius. Os discursos para a formação do cidadão nos livros de OSPB e Educação Moral e Cívica na ditadura militar. *In*: ENCONTRO CIENTÍFICO CULTURAL INTERINSTITUCIONAL, 14.

Anais... Cascavel: FAG; Dom Bosco, 2016. Disponível em:

<https://www.fag.edu.br/upload/ecci/anais/5b91279dd6c06.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.

ANEXOS

ANEXO I - LEI N° 13.005/2014

Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

<p>META 1 Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.</p>
<p>META 2 Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.</p>
<p>META 3 Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)</p>
<p>META 4 Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados</p>
<p>META 5 Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3o (terceiro) ano do ensino fundamental.</p>
<p>META 6 Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica</p>
<p>META 7 Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb</p>
<p>META 8 Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.</p>
<p>META 9 Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.</p>
<p>META 10 Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.</p>
<p>META 11 Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.</p>

<p>META 12 Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.</p>
<p>META 13 Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.</p>
<p>META 14 Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.</p>
<p>META 15 Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>
<p>META 16 Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>
<p>META 17 Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE</p>
<p>META 18 Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal</p>
<p>META 19 Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.</p>
<p>META 20 Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5o (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.</p>

ANEXO II - LEI Nº 6.362 DE 28 DE MAIO DE 2018

Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Autor:

Poder Executivo

<p>META 1: Universalizar, até o segundo ano de vigência deste Plano, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro e cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches para crianças até três anos, de forma a atender cinquenta por cento da demanda no prazo de três anos e universalizar a oferta em até oito anos de vigência deste Plano.</p>
<p>META 2: Universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME;</p>
<p>META 3: ampliar o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para oitenta e cinco por cento, até o final do período de vigência deste PME.</p>
<p>META 4: Universalizar, durante o prazo de vigência deste Plano, para a população com deficiência e altas habilidades/superdotação, a partir de zero ano, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, das salas de recursos multifuncionais, classes especiais, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, além de garantir a oferta do profissional de apoio escolar, o Agente de Apoio à Educação Especial, instrutores e tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – Libras;</p>
<p>META 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.</p>
<p>META 6: Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, quarenta e cinco por cento dos alunos da Educação Básica até 2020.</p>
<p>META 7: Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a considerar que a qualidade social da educação deverá ser atingida com a garantia da aprendizagem significativa dos estudantes, com a valorização dos profissionais da educação, com a melhoria da infraestrutura das unidades escolares e ainda atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica</p>
<p>META 8: Elevar a escolaridade média da população de quinze anos ou mais, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo ao longo da vigência deste Plano, principalmente nas áreas de menor escolaridade e igualar a escolaridade média independente de raça ou crença.</p>
<p>META 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até o final da vigência deste PME e reduzir em cinquenta por cento o analfabetismo absoluto e a taxa de analfabetismo funcional.</p>
<p>META 10: Ampliar a oferta de matrículas de Educação de Jovens e Adultos - EJA, no Ensino Fundamental, na forma integrada e/ou subsequente à educação profissional, durante a vigência deste Plano.</p>
<p>META 11: Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público.</p>

<p>META 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.</p>
<p>META 13: Elevar a qualidade da Educação Superior pela ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do Sistema de Educação Superior para setenta e cinco por cento sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.</p>
<p>META 14: Incentivar a ampliação do número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, com a garantia de licença remunerada, assim como a consideração de efetivo exercício nos termos do inciso XI, art. 64, da Lei nº 94, de 14 de março de 1979.</p>
<p>META 15: Garantir, em regime de colaboração com o Estado e a União, política municipal de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, possibilitando que 37 todos os profissionais da educação básica possuam formação de nível superior e acesso aos cursos de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado.</p>
<p>META 16: Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>
<p>META 17: Valorizar os profissionais das Redes Públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano da vigência deste PME.</p>
<p>META 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior Pública de todos os Sistemas de Ensino, e para os profissionais do Plano de Carreira dos profissionais da Educação Básica pública.</p>
<p>META 19: Assegurar, por meio de Lei Municipal, a realização de consulta à comunidade escolar, visando garantir a gestão democrática e a escolha de diretores para cada unidade escolar.</p>
<p>META 20: VETADA.</p>
<p>META 21: Ampliar o investimento público na Educação Física Escolar de forma a atingir a totalidade de alunos (criança, jovens e adultos) da rede municipal de ensino no que tange à prática regular e sistemática da atividade física, de modo a contribuir para o desenvolvimento integral e a formação humana do sujeito, erradicar o sedentarismo, melhorar a qualidade de vida e prevenir futuras doenças.</p>

**ANEXO III - LEGISLAÇÃO NACIONAL REFERENTE A EDUCAÇÃO INTEGRAL /
EM TEMPO INTEGRAL**

Ano	Legislação	O que determina ou determinava
1988	Constituição Federal CF) 5/10/1988	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.
1990	Lei 8069 de 13/07/1990 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências
1996	Lei 9394 de 20/12/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
1996	Emenda Constitucional nº 14 de 12/09/1996. FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério)	Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.
1996	Lei 9.424, de 24/12/1996 (FUNDEF- regulamentação da Emenda Constitucional Nº 14 de 12/09/96)	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências
1997	Decreto nº 2.264, de junho de 1997. (FUNDEF - regulamentação da Lei 9424 de 24/12/1996	Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências
2001	Lei 10.172 de 09/01/2001(PNEI) (Plano Nacional de Educação I)	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
2007	Decreto 6094 de 24/04/2007 (PDE - (Plano de Desenvolvimento da Educação - Programa — Compromisso Todos pela Educação))	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
2007	Portaria Interministerial Nº 17 de 24/04/2007 (Instituição do Programa Mais Educação	Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar
2007	Lei 11.494 de 20/06/2007 (FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação)	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº

		9.424, de 24 de dezembro de 1996, nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e nº 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.
2010	Decreto 7083 de 27/01/2010 (Normatização do Programa Mais Educação)	Dispõe sobre o Programa Mais Educação.
2014	Lei 13005 de 25/06/2014 (PNE II - Plano Nacional de Educação II)	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
2016	Medida Provisória Nº 746 de 22/09/2016 (Fomento a Implementação de escolas de ensino médio em tempo integral)	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências
2016	Portaria Nº 1144 de 10/10 de 2016 (PMNE - Programa Novo Mais Educação)	Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.
2016	Portaria Nº 1145 de 10/10 de 2016 (Programa de Fomento à implementação de Escolas em Tempo integral)	Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.
2017	Lei nº 13.415, de 2017 conversão da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
2017	Portaria Nº 727, de 13 de junho de 2017 (substituiu a portaria 1145)	Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às escolas de Ensino Médio em Tempo integral – EMTI, em conformidade com a Lei 13415, de 16 de fevereiro de 2017
2017	Resolução Nº 17 de 22/12 de 2017	Destinação de Recursos Financeiros em conformidade com o Programa Novo Mais Educação

**ANEXO IV - LEGISLAÇÃO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO REFERENTE À
EDUCAÇÃO INTEGRAL**

DATA	LEGISLAÇÃO	DETERMINAÇÃO
16 de janeiro de 1998	Lei 2619	Dispõe sobre Criação das Unidades de Extensão Educacional
02 de julho de 2008	Lei 4866	Aprova o Plano Municipal de Educação
24 de agosto de 2009	Decreto 31022	Dispõe sobre a Autorização para o funcionamento do Programa Escola do Amanhã, Instituído no âmbito da Secretaria Municipal de Educação
24 de agosto de 2009	Resolução 1038	Dispõe sobre a implementação do Programa Escolas do Amanhã, Instituído no âmbito da secretaria Municipal de Educação
18 de agosto de 2010	Decreto 32672	Cria o Programa Ginásio Carioca no âmbito da secretaria Municipal de Educação e dá outras providências
5 de novembro de 2010	Lei 5225	Dispõe sobre a Implantação de Turno Único no Ensino Público nas Escolas da Rede Pública da Rede Municipal.
11 de abril de 2011	Decreto 33649	Consolida a Legislação que dispõe sobre o Programa Ginásio Carioca e dá outras providências
02 de fevereiro de 2012	Resolução 1178	Estabelece a Matriz curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e dá outras Providências
19 de março de 2012	Decreto 35261	Cria o Ginásio Experimental Olímpico e Paraolímpico no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências
Janeiro de 2014	Comunicado/ACS.	Prefeitura inaugura Fábrica de Escolas do Amanhã Governador Leonel Brizola.
17 de julho de 2014	Decreto 38954	Dispõe Sobre O Funcionamento Das Unidades Escolares assistidas pelos Programas Ginásio Experimental Carioca e Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico e dá Outras Providências.
28 de outubro de 2014	Resolução 1317	Estabelece a Matriz curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização de turmas e horários de funcionamento das Unidades Escolares, e dá outras Providências
24 de outubro de 2016	Resolução 1427	Dispõe sobre estrutura de atendimento, organização de turmas, horário de funcionamento e matriz curricular das Unidades de Escolas da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências.
28 de maio de 2018.	Lei 6.362	Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências.
16 de janeiro de 2019	Resolução 113	Estabelece sobre a estrutura, horário de funcionamento e matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino da cidade do rio de janeiro, e dá outras providências
25 de janeiro de 2019	Resolução 115	Dispõe sobre a matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino da cidade do rio de janeiro, e dá outras providências
29 de janeiro de 2020	Resolução 187	Dispõe sobre estrutura de atendimento, horário de funcionamento e matriz curricular das Unidades de Escolas da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências.
15 de dezembro de 2022	Resolução SME nº 368	Dispõe sobre a Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do município do Rio de Janeiro, e dá outras providências
23 de dezembro de 2022	Resolução SME nº 372	Altera a redação dos artigos 18 e 25 da Resolução SME nº 368, de 15 de dezembro de 2022, na forma que menciona

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS TEMPO INTEGRAL (7h)						
Componente Curricular	1º	2º	3º	4º	5º	6º ano Carioca
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR						
Língua Portuguesa	20	20	20	20	20	20
Matemática						
Ciências						
Geografia						
História						
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3	3	3
Língua Estrangeira	2	2	2	2	2	2
Ensino Religioso (*)	-	-	-	1	1	-
PARTE DIVERSIFICADA (**)						
Roda de Leitura	2	2	2	2	2	2
Estudo Orientado	2	2	2	2	2	2
Eletiva 1 (***)	1	1	1	1	1	1
Eletiva 2 (***)	1	1	1	-	-	1
Projetos Integradores	2	2	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35	35	35

Legenda:

(*) Quando não houver professor de Ensino Religioso, adotar a estratégia de atendimento em 1 (um) tempo de aula no componente curricular Eletiva 2.

(**) Os 6 (seis) tempos da Parte Diversificada que correspondem aos componentes de Estudo Orientado, Projetos Integradores, Eletiva 1 e Eletiva 2 deverão ser obrigatoriamente ministrados por professor regente generalista.

(***) Caso as Eletivas sejam ministradas com reagrupamento de alunos ou por necessidade pedagógica, a Unidade Escolar poderá oferecer apenas uma Eletiva com 2 (dois) tempos semanais.

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS TEMPO INTEGRAL (7h)						
GINÁSIO EDUCACIONAL OLÍMPICO (GEO) - ANOS INICIAIS						
Componente Curricular	1º	2º	3º	4º	5º	6º ano Carioca
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR						
Língua Portuguesa	20	20	20	20	20	20
Matemática						
Ciências						
Geografia						
História						
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3	3	3
Língua Estrangeira	2	2	2	2	2	2
Ensino Religioso (*)	-	-	-	1	1	-
PARTE DIVERSIFICADA (**)						

Roda de Leitura	2	2	2	2	2	2
Habilidades e Movimento (Estudo Orientado)	2	2	2	2	2	2
Habilidades e Movimento (Eletiva 1) (***)	1	1	1	1	1	1
Habilidades e Movimento (Eletiva 2) (***)	1	1	1	-	-	1
Habilidades e Movimento (Projetos Integradores)	2	2	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35	35	35

Legenda:

(*) Quando não houver professor de Ensino Religioso, adotar a estratégia de atendimento em 1 (um) tempo de aula no componente curricular Eletiva 2.

(**) Os 6 (seis) tempos da Parte Diversificada que correspondem aos componentes de Habilidades e Movimento deverão ser ministrados em birregência pelo professor regente generalista e o professor de Educação Física.

(***) Caso as Eletivas sejam ministradas com reagrupamento de alunos ou por necessidade pedagógica, a Unidade Escolar poderá oferecer apenas uma Eletiva com 2 (dois) tempos semanais.

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS						
TEMPO INTEGRAL (7h)						
GINÁSIO EXPERIMENTAL TECNOLÓGICO (GET) - ANOS INICIAIS						
Componente Curricular	1º	2º	3º	4º	5º	6º ano Carioca
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR						
Língua Portuguesa	20	20	20	20	20	20
Matemática						
Ciências						
Geografia						
História						
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3	3	3
Língua Estrangeira	2	2	2	2	2	2
Ensino Religioso (*)	-	-	-	1	1	-
PARTE DIVERSIFICADA (**)						
Roda de Leitura	2	2	2	2	2	2
Estudo Orientado	2	2	2	2	2	2
Eletiva 1 (***)	1	1	1	1	1	1
Eletiva 2 (***)	1	1	1	-	-	1
Projetos Integradores no Colaboratório	2	2	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35	35	35

Legenda:

(*) Quando não houver professor de Ensino Religioso, adotar a estratégia de atendimento em 1 (um) tempo de aula no componente curricular Eletiva 2.

(**) Os 6 (seis) tempos da Parte Diversificada que correspondem aos componentes de Estudo Orientado, Projetos Integradores, Eletiva 1 e Eletiva 2 deverão ser obrigatoriamente ministrados por professor regente generalista.

(***) Caso as Eletivas sejam ministradas com reagrupamento de alunos ou por necessidade pedagógica, a Unidade Escolar poderá oferecer apenas uma Eletiva com 2 (dois) tempos semanais.

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS						
TEMPO INTEGRAL (7h)						
PROGRAMA BILÍNGUE - LÍNGUA INGLESA						
Componente Curricular	1º	2º	3º	4º	5º	6º ano Carioca
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR						
Língua Portuguesa	20	20	20	20	20	20
Matemática						
Ciências						
Geografia						
História						
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3	3	3
Língua Estrangeira	2	2	2	2	2	2
Ensino Religioso (*)	-	-	-	1	1	-
PARTE DIVERSIFICADA (**)						
Roda de Leitura em Língua Inglesa	2	2	2	2	2	2
Estudo Orientado em Língua Inglesa	2	2	2	2	2	2
Eletiva 1 (***) em Língua Inglesa	1	1	1	1	1	1
Eletiva 2 (***) em Língua Inglesa	1	1	1	-	-	1
Projetos Integradores em Língua Inglesa	2	2	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35	35	35

Legenda:

(*) Quando não houver professor de Ensino Religioso, adotar a estratégia de atendimento em 1 (um) tempo de aula no componente curricular Eletiva 2.

(**) 6 (seis) tempos da Parte Diversificada deverão ser ministrados em birregência pelo professor regente generalista e o professor de Língua Inglesa.

(***) Caso as Eletivas sejam ministradas com reagrupamento de alunos ou por necessidade pedagógica, a Unidade Escolar poderá oferecer apenas uma Eletiva com 2 (dois) tempos semanais.

Obs. 1: Os componentes curriculares da Parte Diversificada devem ser ministrados pelo professor de Língua Inglesa, em Língua Inglesa, a fim de viabilizar a carga horária que se refere ao Programa Bilíngue.

Obs. 2: Caso o professor de Língua Inglesa não tenha disponibilidade para ministrar algum dos componentes curriculares indicados na Parte Diversificada, estes poderão ser ministrados por outros professores, em Língua Portuguesa, na seguinte ordem de alocação: Roda de Leitura, Estudo Orientado, Projetos Integradores e Eletivas.

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS						
TEMPO INTEGRAL (7h)						
PROGRAMA BILÍNGUE - LÍNGUA ESPANHOLA						
Componente Curricular	1º	2º	3º	4º	5º	6º ano Carioca
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR						
Língua Portuguesa	20	20	20	20	20	20
Matemática						
Ciências						
Geografia						
História						
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2	2	2

Educação Física	3	3	3	3	3	3
Língua Estrangeira	2	2	2	2	2	2
Ensino Religioso (*)	-	-	-	1	1	-
PARTE DIVERSIFICADA (**)						
Roda de Leitura em Língua Espanhola	2	2	2	2	2	2
Estudo Orientado em Língua Espanhola	2	2	2	2	2	2
Eletiva 1 (***) em Língua Espanhola	1	1	1	1	1	1
Eletiva 2 (***) em Língua Espanhola	1	1	1	-	-	1
Projetos Integradores em Língua Espanhola	2	2	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35	35	35

Legenda:

(*) Quando não houver professor de Ensino Religioso, adotar a estratégia de atendimento em 1 (um) tempo de aula no componente curricular Eletiva 2.

(**) 6 (seis) tempos da Parte Diversificada em Língua Espanhola deverão ser ministrados em birregência pelo professor regente generalista e o professor de Língua Espanhola.

(***) Caso as Eletivas sejam ministradas com reagrupamento de alunos ou por necessidade pedagógica, a Unidade Escolar poderá oferecer apenas uma Eletiva com 2 (dois) tempos semanais.

Obs. 1: Os componentes curriculares da Parte Diversificada devem ser ministrados pelo professor de Língua Espanhola, em Língua Espanhola, a fim de viabilizar a carga horária que se refere ao Programa Bilíngue.

Obs. 2: Caso o professor de Língua Espanhola não tenha disponibilidade para ministrar algum dos componentes curriculares indicados na Parte Diversificada, estes poderão ser ministrados por outros professores, em Língua Portuguesa, na seguinte ordem de alocação: Roda de Leitura, Estudo Orientado, Projetos Integradores e Eletivas.

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS						
TEMPO INTEGRAL (7h)						
PROGRAMA BILÍNGUE - LÍNGUA FRANCESA						
Componente Curricular	1º	2º	3º	4º	5º	6º ano Carioca
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR						
Língua Portuguesa	20	20	20	20	20	20
Matemática						
Ciências						
Geografia						
História						
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3	3	3
Língua Estrangeira	2	2	2	2	2	2
Ensino Religioso (*)	-	-	-	1	1	-
PARTE DIVERSIFICADA (**)						
Roda de Leitura em Língua Francesa	2	2	2	2	2	2
Estudo Orientado em Língua Francesa	2	2	2	2	2	2
Eletiva 1 (***) em Língua Francesa	1	1	1	1	1	1
Eletiva 2 (***) em Língua Francesa	1	1	1	-	-	1
Projetos Integradores em Língua Francesa	2	2	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35	35	35

Legenda:

(*) Quando não houver professor de Ensino Religioso, adotar a estratégia de atendimento em 1 (um) tempo de aula no componente curricular Eletiva 2.

(**) 6 (seis) tempos da Parte Diversificada em Língua Francesa deverão ser ministrados em birregência pelo professor regente generalista e o professor de Língua Francesa.

(***) Caso as Eletivas sejam ministradas com reagrupamento de alunos ou por necessidade pedagógica, a Unidade Escolar poderá oferecer apenas uma Eletiva com 2 (dois) tempos semanais.

Obs. 1: Os componentes curriculares da Parte Diversificada devem ser ministrados pelo professor de Língua Francesa, em Língua Francesa, a fim de viabilizar a carga horária que se refere ao Programa Bilíngue.

Obs. 2: Caso o professor de Língua Francesa não tenha disponibilidade para ministrar algum dos componentes curriculares indicados na Parte Diversificada, estes poderão ser ministrados por outros professores, em Língua Portuguesa, na seguinte ordem de alocação: Roda de Leitura, Estudo Orientado, Projetos Integradores e Eletivas.

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS						
TEMPO INTEGRAL (7h)						
PROGRAMA BILÍNGUE - LÍNGUA ALEMÃ						
Componente Curricular	1º	2º	3º	4º	5º	6º ano Carioca
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR						
Língua Portuguesa	20	20	20	20	20	20
Matemática						
Ciências						
Geografia						
História						
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3	3	3
Língua Estrangeira	2	2	2	2	2	2
Ensino Religioso (*)	-	-	-	1	1	-
PARTE DIVERSIFICADA (**)						
Roda de Leitura em Língua Alemã	2	2	2	2	2	2
Estudo Orientado em Língua Alemã	2	2	2	2	2	2
Eletiva 1 (***) em Língua Alemã	1	1	1	1	1	1
Eletiva 2 (***) em Língua Alemã	1	1	1	-	-	1
Projetos Integradores em Língua Alemã	2	2	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35	35	35

Legenda:

(*) Quando não houver professor de Ensino Religioso, adotar a estratégia de atendimento em 1 (um) tempo de aula no componente curricular Eletiva 2.

(**) 6 (seis) tempos da Parte Diversificada em Língua Alemã deverão ser ministrados em birregência pelo professor regente generalista e o professor de Língua Alemã.

(***) Caso as Eletivas sejam ministradas com reagrupamento de alunos ou por necessidade pedagógica, a Unidade Escolar poderá oferecer apenas uma Eletiva com 2 (dois) tempos semanais.

Obs. 1: Os componentes curriculares da Parte Diversificada devem ser ministrados pelo professor de Língua Alemã, em Língua Alemã, a fim de viabilizar a carga horária que se refere ao Programa Bilíngue.

Obs. 2: Caso o professor de Língua Alemã não tenha disponibilidade para ministrar algum dos componentes curriculares indicados na Parte Diversificada, estes poderão ser ministrados por outros professores, em Língua Portuguesa, na seguinte ordem de alocação: Roda de Leitura, Estudo Orientado, Projetos Integradores e Eletivas.

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS TEMPO PARCIAL (4h30min)				
Componente Curricular	6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR				
Língua Portuguesa	5	5	5	5
Matemática	5	5	5	5
Ciências	3	3	3	3
Geografia	2	2	2	2
História	2	2	2	2
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2
Língua Estrangeira	2	2	2	2
PARTE DIVERSIFICADA				
Círculo de Leitura	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	25	25	25	25

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS TEMPO PARCIAL (4h30min)	
PROJETOS DE CORREÇÃO DE FLUXO	
Componente Curricular	Acelera Carioca, Carioca I - Ano 2 e Carioca II
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	
Língua Portuguesa	20
Matemática	
Ciências	
Geografia	
História	
Projeto de Vida (*)	
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	1
Educação Física	2
Língua Estrangeira	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	25

Legenda:

(*) Parte diversificada.

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS TEMPO INTEGRAL (7h)				
Componente Curricular	6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR				
Língua Portuguesa	5	5	5	5
Matemática	5	5	5	5
Ciências	3	3	3	3
Geografia	3	3	3	3

História	3	3	3	3
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3
Língua Estrangeira	2	2	2	2
PARTE DIVERSIFICADA				
Círculo de Leitura	2	2	2	2
Estudo Orientado	2	2	2	2
Eletiva	1	1	1	1
Projetos Integradores	2	2	2	2
Projeto de Vida	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS TEMPO INTEGRAL (8h)				
GINÁSIO EDUCACIONAL OLÍMPICO (GEO) - ANOS FINAIS				
Componente Curricular	6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR				
Língua Portuguesa	5	5	5	5
Matemática	5	5	5	5
Ciências	3	3	3	3
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2
Língua Estrangeira	2	2	2	2
PARTE DIVERSIFICADA				
Círculo de Leitura	2	2	2	2
Estudo Orientado	2	2	2	2
Eletiva	2	2	2	2
Projeto de Vida	1	1	1	1
Treinamento	8	8	8	8
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	40	40	40	40

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS TEMPO INTEGRAL (7h)				
GINÁSIO EXPERIMENTAL DE NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS (GENTE)				
Componente Curricular	6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR				
Mentoria (*)	12	12	12	12
Laboratórios de Aprendizagem (*)	10	10	10	10
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3
Língua Estrangeira	2	2	2	2
PARTE DIVERSIFICADA				

Círculo de Leitura	2	2	2	2
Projetos Integradores	2	2	2	2
Projeto de Vida	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35

Legenda:

(*) Contemplam os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História.

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS TEMPO INTEGRAL (7h)				
GINÁSIO EXPERIMENTAL TECNOLÓGICO (GET) - ANOS FINAIS				
Componente Curricular	6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR				
Língua Portuguesa	5	5	5	5
Matemática	5	5	5	5
Ciências	3	3	3	3
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3
Língua Estrangeira	2	2	2	2
PARTE DIVERSIFICADA				
Círculo de Leitura	2	2	2	2
Estudo Orientado	2	2	2	2
Eletiva	1	1	1	1
Projetos Integradores no Colaboratório	2	2	2	2
Projeto de Vida	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS TEMPO INTEGRAL (8h)				
ESCOLA CÍVICO-MILITAR				
Componente Curricular	6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR				
Língua Portuguesa	5	5	5	5
Matemática	5	5	5	5
Ciências	3	3	3	3
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3
Língua Estrangeira	2	2	2	2
PARTE DIVERSIFICADA				
Círculo de Leitura	2	2	2	2
Estudo Orientado	2	2	2	2

Eletiva	1	1	1	1
Projeto de Vida	2	2	2	2
Projetos Esportivos	2	2	2	2
Iniciação Científica	2	2	2	2
Tecnologia e Inovação	1	1	1	1
Robótica e Linguagem de Programação	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	40	40	40	40

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS TEMPO INTEGRAL (7h)				
PROGRAMA BILÍNGUE - LÍNGUA INGLESA				
Componente Curricular	6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR				
Língua Portuguesa	5	5	5	5
Matemática	5	5	5	5
Ciências	3	3	3	3
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3
Língua Estrangeira	2	2	2	2
PARTE DIVERSIFICADA				
Círculo de Leitura em Língua Inglesa	2	2	2	2
Estudo Orientado em Língua Inglesa	2	2	2	2
Eletiva em Língua Inglesa	1	1	1	1
Projetos Integradores em Língua Inglesa	2	2	2	2
Projeto de Vida	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35

Obs. 1: Os componentes curriculares da Parte Diversificada devem ser ministrados pelo professor de Língua Inglesa, em Língua Inglesa, a fim de viabilizar a carga horária que se refere ao Programa Bilíngue.

Obs. 2: Caso o professor de Língua Inglesa não tenha disponibilidade para ministrar algum dos componentes curriculares indicados na Parte Diversificada, estes poderão ser ministrados por outros professores, em Língua Portuguesa, na seguinte ordem de alocação: Círculo de Leitura, Estudo Orientado, Projetos Integradores e Eletivas.

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS TEMPO INTEGRAL (7h)				
PROGRAMA BILÍNGUE - LÍNGUA ESPANHOLA				
Componente Curricular	6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR				
Língua Portuguesa	5	5	5	5
Matemática	5	5	5	5
Ciências	3	3	3	3
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3

Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3
Língua Estrangeira	2	2	2	2
PARTE DIVERSIFICADA				
Círculo de Leitura em Língua Espanhola	2	2	2	2
Estudo Orientado em Língua Espanhola	2	2	2	2
Eletiva em Língua Espanhola	1	1	1	1
Projetos Integradores em Língua Espanhola	2	2	2	2
Projeto de Vida	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35

Obs. 1: Os componentes curriculares da Parte Diversificada devem ser ministrados pelo professor de Língua Espanhola, em Língua Espanhola, a fim de viabilizar a carga horária que se refere ao Programa Bilíngue.

Obs. 2: Caso o professor de Língua Espanhola não tenha disponibilidade para ministrar algum dos componentes curriculares indicados na Parte Diversificada, estes poderão ser ministrados por outros professores, em Língua Portuguesa, na seguinte ordem de alocação: Círculo de Leitura, Estudo Orientado, Projetos Integradores e Eletivas.

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS TEMPO INTEGRAL (7h)				
PROGRAMA BILÍNGUE - LÍNGUA FRANCESA				
Componente Curricular	6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR				
Língua Portuguesa	5	5	5	5
Matemática	5	5	5	5
Ciências	3	3	3	3
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3
Língua Estrangeira	2	2	2	2
PARTE DIVERSIFICADA				
Círculo de Leitura em Língua Francesa	2	2	2	2
Estudo Orientado em Língua Francesa	2	2	2	2
Eletiva em Língua Francesa	1	1	1	1
Projetos Integradores em Língua Francesa	2	2	2	2
Projeto de Vida	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35

Obs. 1: Os componentes curriculares da Parte Diversificada devem ser ministrados pelo professor de Língua Francesa, em Língua Francesa, a fim de viabilizar a carga horária que se refere ao Programa Bilíngue.

Obs. 2: Caso o professor de Língua Francesa não tenha disponibilidade para ministrar algum dos componentes curriculares indicados na Parte Diversificada, estes poderão ser ministrados por outros professores, em Língua Portuguesa, na seguinte ordem de alocação: Círculo de Leitura, Estudo Orientado, Projetos Integradores e Eletivas.

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS TEMPO INTEGRAL (7h)				
PROGRAMA BILÍNGUE - LÍNGUA ALEMÃ				
Componente Curricular	6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR				
Língua Portuguesa	5	5	5	5
Matemática	5	5	5	5
Ciências	3	3	3	3
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3
Língua Estrangeira	2	2	2	2
PARTE DIVERSIFICADA				
Círculo de Leitura em Língua Alemã	2	2	2	2
Estudo Orientado em Língua Alemã	2	2	2	2
Eletiva em Língua Alemã	1	1	1	1
Projetos Integradores em Língua Alemã	2	2	2	2
Projeto de Vida	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35

Obs. 1: Os componentes curriculares da Parte Diversificada devem ser ministrados pelo professor de Língua Alemã, em Língua Alemã, a fim de viabilizar a carga horária que se refere ao Programa Bilíngue.

Obs. 2: Caso o professor de Língua Alemã não tenha disponibilidade para ministrar algum dos componentes curriculares indicados na Parte Diversificada, estes poderão ser ministrados por outros professores, em Língua Portuguesa, na seguinte ordem de alocação: Círculo de Leitura, Estudo Orientado, Projetos Integradores e Eletivas.

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS TEMPO INTEGRAL (7h)				
GINÁSIO EDUCACIONAL DE MÚSICA (GEM)				
Componente Curricular	6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR				
Língua Portuguesa	5	5	5	5
Matemática	5	5	5	5
Ciências	3	3	3	3
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3
Língua Estrangeira	2	2	2	2
PARTE DIVERSIFICADA				
Círculo de Leitura	2	2	2	2
Estudo Orientado	2	2	2	2
Projeto de Vida	2	2	2	2
Música (*)	3	3	3	3

TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35
-------------------------	----	----	----	----

Legenda:

(*) Os estudantes das diferentes turmas são reagrupados e realizam rodízio entre sopro, percussão, cordas, teclado e canto.

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS TEMPO INTEGRAL (7h)				
GINÁSIO EDUCACIONAL DE ARTES (GEA)				
Componente Curricular	6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR				
Língua Portuguesa	5	5	5	5
Matemática	5	5	5	5
Ciências	3	3	3	3
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3
Língua Estrangeira	2	2	2	2
PARTE DIVERSIFICADA				
Círculo de Leitura	2	2	2	2
Estudo Orientado	2	2	2	2
Projeto de Vida	2	2	2	2
Ateliês (*)	3	3	3	3
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35

Legenda:

(*) Os estudantes das diferentes turmas são reagrupados e realizam rodízio nos tempos de Ateliês.

Art. 2º Alterar o conteúdo relativo ao Anexo V da Resolução SME nº 368, de 15 de dezembro de 2022, que passará a vigorar com o seguinte teor:

ANEXO VI - LISTAGEM DAS UNIDADES VOCACIONADAS

UNIDADES ESCOLARES DO PROGRAMA BILÍNGUE - LÍNGUA INGLESA MATRIZ CURRICULAR PRÉ-ESCOLA, EF ANOS INICIAIS E EF ANOS FINAIS (7h)			
01.07.502	E.M. Mestre Waldemiro	Língua Inglesa	Pré-Escola e Anos Iniciais
02.04.502	CIEP Presidente Agostinho Neto	Língua Inglesa	Pré-Escola e Anos Iniciais
02.06.002	E.M. Henrique Dodsworth	Língua Inglesa	Anos Finais
03.12.027	E.M. Professor Afonso Várzea	Língua Inglesa	Pré-Escola e Anos Iniciais
04.11.801	EDI Mariana Rocha de Souza	Língua Inglesa	Pré-Escola
04.30.810	EDI Medalhista Olímpico Evandro Motta Marcondes Guerra	Língua Inglesa	Pré-Escola
04.30.020	E.M. Vereadora Marielle Franco	Língua Inglesa	Anos Iniciais
04.11.021	E.M. Miguel Ângelo	Língua Inglesa	Anos Iniciais
05.15.501	CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho	Língua Inglesa	Pré-Escola e Anos Iniciais
06.25.503	CIEP Glauber Rocha	Língua Inglesa	Pré-Escola e Anos Iniciais
07.16.053	E.M. Professora Dyla Sylvia de Sá	Língua Inglesa	Pré-Escola e Anos Iniciais
08.17.507	CIEP Mestre André	Língua Inglesa	Pré-Escola e Anos Iniciais
09.18.504	CIEP Francisco Cavalcante Pontes de Miranda	Língua Inglesa	Pré-Escola e Anos Iniciais
10.19.046	E.M. Professora Zulmira Telles da Costa	Língua Inglesa	Pré-Escola e Anos Iniciais

UNIDADES ESCOLARES DO PROGRAMA BILÍNGUE - LÍNGUA ESPANHOLA MATRIZ CURRICULAR EF ANOS INICIAIS E EF ANOS FINAIS (7h)			
01.02.005	E.M. Calouste Gulbenkian	Língua Espanhola	Anos Finais
02.08.012	E.M. Orsina da Fonseca	Língua Espanhola	Anos Finais
03.13.015	E.M. República do Peru	Língua Espanhola	Anos Finais
04.10.025	E.M. Anibal Freire	Língua Espanhola	Anos Finais
05.15.029	E.M. Professor Carneiro Felipe	Língua Espanhola	Anos Finais
06.25.013	E.M. Fernando Rodrigues da Silveira	Língua Espanhola	Anos Finais
07.16.080	E.M. Ginásio Aleksander Henryk Laks	Língua Espanhola	Anos Finais
08.33.040	E.M. Rondon	Língua Espanhola	Anos Finais
09.18.083	E.M. Professor Castro Rebello	Língua Espanhola	Anos Finais
10.19.080	E.M. Ginásio Professor Neemias Rodrigues de Mello	Língua Espanhola	Anos Finais
11.20.014	E.M. Holanda	Língua Espanhola	Pré-Escola e Anos Iniciais
11.20.501	E.M. Anísio Teixeira	Língua Espanhola	Anos Finais

UNIDADES ESCOLARES DO PROGRAMA BILÍNGUE - LÍNGUA FRANCESA MATRIZ CURRICULAR EF ANOS INICIAIS E EF ANOS FINAIS (7h)			
07.24.013	E.M. Professora Zuleika Nunes de Alencar	Língua Francesa	Anos Finais
07.24.014	E.M. Professora Didia Machado Fortes	Língua Francesa	Anos Iniciais

UNIDADES ESCOLARES DO PROGRAMA BILÍNGUE - LÍNGUA ALEMÃ MATRIZ CURRICULAR EF ANOS INICIAIS E EF ANOS FINAIS (7h)			
02.09.020	E.M. Epiácio Pessoa	Língua Alemã	Anos Finais
06.22.203	CIEP Oswald de Andrade	Língua Alemã	Anos Iniciais
09.18.507	CIEP Professor Darcy Ribeiro	Língua Alemã	Anos Iniciais

GINÁSIO EXPERIMENTAL TECNOLÓGICO (GET) MATRIZ CURRICULAR EF ANOS INICIAIS E EF ANOS FINAIS (7h)		
01.01.003	E.M. Darcy Vargas	Anos Iniciais
01.01.007	E.M. Marechal Mascarenhas de Moraes	Anos Finais
01.07.011	E.M. Cardeal Leme	Anos Finais
02.04.501	CIEP Presidente Tancredo Neves	Anos Iniciais
03.12.044	E.M. Elza Soares	Anos Iniciais
03.13.046	E.M. República de El Salvador	Anos Finais
04.11.028	E.M. São Paulo	Anos Finais
05.15.001	E.M. Pará	Anos Finais
05.15.056	E.M. Luís Carlos da Fonseca	Anos Iniciais
06.22.009	E.M. Coelho Neto	Anos Finais
06.25.042	E.M. Temistocles Dalmácio Pereira	Anos Iniciais
07.16.006	E.M. Desembargador Ney Palmeiro	Anos Iniciais
07.24.006	E.M. Professor Albert Einstein	Anos Finais
08.17.065	E.M. Pablo Picasso	Anos Iniciais
09.18.100	E.M. Dulce Araújo	Anos Iniciais
09.18.104	E.M. Medalhista Mayra Aguiar da Silva	Anos Finais
10.26.029	E.M. Professor Ari Marques Pontes	Anos Finais
11.20.021	E.M. Gurgel do Amaral	Anos Finais

GINÁSIO EDUCACIONAL OLÍMPICO (GEO) MATRIZ CURRICULAR EF ANOS INICIAIS E EF ANOS FINAIS (8h)		
01.01.011	E.M. Felix Mielli Venerando	Anos Finais
01.07.501	E.M. Edmundo Bittencourt	Anos Iniciais
01.23.004	E.M. Juan Antônio Samaranch	Anos Finais
02.08.002	E.M. Reverendo Martin Luther King	Anos Iniciais e Anos Finais
08.17.133	E.M. Professora Ivone Nunes	Anos Iniciais
08.33.022	E.M. Nicarágua	Anos Finais
10.19.010	E.M. José Melo	Anos Iniciais
10.19.019	E.M. Fernando de Azevedo	Anos Finais
10.26.019	E.M. Emma D'Avila	Anos Iniciais

10.26.026	E.M. Doutor Sócrates	Anos Finais
11.20.032	E.M. Nelson Prudêncio	Anos Finais

GINÁSIO EDUCACIONAL CARIOCA - GEC MATRIZ CURRICULAR EF ANOS FINAIS (7h)		
01.02.004	E.M. Rivadavia Corrêa	
01.07.002	E.M. Nilo Peçanha	
03.12.016	E.M. Ceará	
03.13.006	E.M. Rio de Janeiro	
03.13.032	E.M. Bolívar	
05.14.022	E.M. Mario Paulo de Brito	
05.14.029	E.M. Malba Tahan	
06.25.019	E.M. Escultor Leão Velloso	
07.16.047	E.M. Governador Carlos Lacerda	
07.24.004	E.M. Rodrigues Alves	
08.33.016	E.M. Mario Casasanta	
09.18.070	E.M. Von Martius	
09.18.074	E.M. Embaixador Araújo Castro	
10.19.015	E.M. Princesa Isabel	

GINÁSIO EDUCACIONAL DE ARTES - GEA MATRIZ CURRICULAR EF ANOS FINAIS (7h)		
01.01.001	E.M. Vicente Licínio Cardoso	

GINÁSIO EDUCACIONAL DE MÚSICA - GEM MATRIZ CURRICULAR EF ANOS FINAIS (7h)		
04.10.016	E.M. Chile	

GINÁSIO EXPERIMENTAL DE NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS - GENTE MATRIZ CURRICULAR EF ANOS FINAIS (7h)		
02.27.005	E.M. André Urani	

ESCOLA CÍVICO-MILITAR - ECIM MATRIZ CURRICULAR EF ANOS FINAIS (8h)		
03.12.043	E.M. Cívico-Militar Carioca General Abreu	

Art. 3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, com efeito retroativo a contar de 01 de fevereiro de 2023, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 16 de fevereiro de 2023.
RENAN FERREIRINHA

ANEXO VII - ENTREVISTAS

Respostas dos Professores do CEC entrevistados em 2019

	Prof. GEC 1	Prof. GEC 2	Prof. GEC 3	Prof. GEC 4	Prof. GEC 5
Desde quando foi implantado o Ginásio Carioca em sua Unidade Escolar?	2011	2011	2012	2013	2011
Há quantos anos você é Professor(a) da Unidade Escolar?	11	17	32	08	4
Há quantos anos está na frente do CEC da Unidade Escolar?	9	9	5	3	3
O que diferencia sua Unidade Escolar das Unidades Escolares ditas convencionais?	A Pedagogia da Presença propicia aos alunos a criação do elo de confiança com professores, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.	Horário Integral. Professores 40h	Excelente desempenho disciplina e respeito aos profissionais	Os alunos não ficam em tempos ociosos e possuem uma diversidade de eletivas.	Preconiza o contato com o aluno e práticas pedagógicas diferenciadas.
O horário integral de sua unidade escolar contempla as necessidades dos alunos?	Não	Sim	Sim	Sim	Não
Ter o professor em horário integral, melhora o aprendizado do aluno?	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
O que você entende como Gestão democrática participativa?	Entendo como uma gestão que contempla os anseios da comunidade escolar.	Todos os segmentos da unidade escolar participam de algumas decisões	Respeito e compromisso	Todas as iniciativas são compartilhadas por toda a comunidade escolar.	Participar ativamente das decisões do cotidiano de interesse de toda a comunidade escolar. A prática da
Qual a participação do Conselho Escola Comunidade em sua Unidade Escolar?	Engloba as definições dos usos das verbas disponíveis, bem como sua aprovação, como também as questões de aplicação do regimento escolar.	O CEC está sempre envolvido em decisões relacionadas a comunidade escolar	Parceria	Atua junto a direção no que diz respeito a administração do espaço escolar, tendo um olhar mais amplo para as necessidades de toda a comunidade escolar.	A gestão praticamente não toma nenhuma decisão sem consultar o conselho.
No ambiente escolar, a gestão democrática consiste em que na sua opinião?	Uma gestão aberta ao diálogo que prima pela transparência.	O debate, e o conhecimento de questões escolares, despertam o interesse de integrantes da comunidade escolar	Compromisso de todos	Conciliar o melhor caminho para que todas as necessidades sejam atendidas de uma forma satisfatória.	Participar ativamente do processo decisório diário.
Ter o professor em horário integral influencia uma participação maior nas decisões, favorecendo a gestão democrática?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Você acredita que os GECs perderam características iniciais?	Sim	Não	Sim	Sim	Sim

Observação: De 12 Ginásios Cariocas, apenas 5 Professores se dispuseram a responder o questionário

Entrevista com 12 diretores de Ginásio Carioca - Ano 2019

	Diretor 1	Diretor 2	Diretor 3	Diretor 4	Diretor 5	Diretor 6
Desde quando foi implantado o Ginásio Carioca em sua Unidade Escolar?	2011	2011	2012	2012	2019	2012
Há quantos anos você está como Diretor(a) da Unidade Escolar?	2	11	6	35	2	15
O que diferencia sua Unidade Escolar das Unidades Escolares ditas convencionais?	A proposta curricular com a ampliação da carga horária aliada a proposta pedagógica que visa o protagonismo juvenil e a autonomia dos alunos na "escrita" de suas histórias escolares.	Horário	Horário, professores diariamente na unidade, alunos sem tempos vagos, horário de planejamento em conjunto	Professores 40 h semanais. Turno Único	Horário Turno Único, Disciplinas Diversificadas (Estudo Dirigido, Projeto de Vida e Eletiva), Metodologias Ativas.	O horário estendido e a permanência do professor 40 horas.
O horário integral de sua unidade escolar contempla as necessidades dos alunos?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Ter o professor em horário integral, melhora o aprendizado do aluno?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
O que você entende como Gestão democrática participativa?	Uma gestão onde TODOS os "atores" da Escola participam efetivamente das decisões com responsabilidade e compromisso com os resultados.	Oportunidades	Gestão onde todos podem ser ouvidos	Educar com a participação de todos	Participação de todos os envolvidos em prol de um objetivo comum.	Uma gestão onde todos os segmentos tem voz. A comunidade tem voz ativa
Qual a participação do Conselho Escola Comunidade em sua Unidade Escolar?	Total, além das reuniões previamente agendadas pelo calendário da SME, reunimos o CEC todas as vezes que necessitamos tomar algum decisão que não esteja prevista no planejamento escolar, de ordem administrativa, comunitária ou pedagógica.	Atuante	Com os professores na escola todos os dias a interação passa a ser maior, que vão desde aprovações de orçamentos, indicação de profissionais e decisões pedagógicas	Parceria total em todas as ações ligadas a UE.	Constante em todos os momentos de decisão e aprendizagem.	Participa de todas as decisões.

Entrevista com 12 diretores de Ginásios Cariocas da SMERJ - Ano 2019

	Diretor 7	Diretor 8	Diretor 9	Diretor 10	Diretor 11	Diretor 12
Desde quando foi implantado o Ginásio Carioca em sua Unidade Escolar?	2013	2012	2013	2011	2016	2012
Há quantos anos você está como Diretor(a) da Unidade Escolar?	4	1	1	11	4	1
O que diferencia sua Unidade Escolar das Unidades Escolares ditas convencionais?	Os alunos não ficam em tempo vago, a maioria dos professores trabalha 40 horas na unidade. O tempo com os alunos (é turno integral); o fato dos professores terem sido escolhidos pela direção da escola; os projetos e empenho dos profissionais da unidade para fazer com que tudo dê certo. A descoberta do business da unidade e o trabalho em prol desse business.		A escola é vocacionada para música, possui projeto de vida, estudo dirigido, eletivas e projetos que atendem diversas áreas	Nos anos iniciais, 2011 à 2013 nossa escola era sim um diferencial. Tínhamos difícil acesso e ainda recebíamos um bônus por mérito. Nossos alunos não eram matriculados fora da faixa etária e também não entrava mais alunos após 31 de março. Com isso o grupo ficava coeso e unido até o final do ano. O horário integral permite um amplo entrosamento entre corpo docente e docente, o que muito favorece as atividades pedagógicas.	Nos GECs, os alunos possuem mais tempo com o professor, com mais atividades voltadas diretamente para a aprendizagem, assim como as Disciplinas Eletivas (onde o aluno tem uma disciplina voltada para o desenvolvimento não só nas áreas normais de ensino, mas também para áreas mais lúdicas, como teatro, dança, tecnologias, entre outras) e Estudo Dirigido (onde o aluno aprende a elaborar os trabalhos solicitados nas outras disciplinas, trabalhos de	A possibilidade de ter o corpo docente num horário mais amplo dentro da Unidade fortalece os laços criados com o ambiente escolar; o planejamento entre os mesmos se torna possível; as interlocuções entre o corpo docente, docente e equipe diretiva podem ter menos ruídos do que numa Unidade em turnos fracionados.
O horário integral de sua unidade escolar contempla as necessidades dos alunos?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Ter o professor em horário integral, melhora o aprendizado do aluno?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
O que você entende como Gestão democrática participativa?	Buscar a participação dos vários segmentos de interesse da educação pública da unidade e dessa participação, desmistificar opiniões e Uma gestão em que há a participação de toda a comunidade escolar nas diretrizes da escola		Nossa prática pedagógica/administrativa sempre foi pautada na participação de todos os setores da unidade escolar. Dividir as coletivos, tanto dos profissionais da unidade escolar, como dos alunos, dos responsáveis e da comunidade, onde todas as ações (no âmbito escolar) são tomadas em conjunto.	Uma gestão democrática participativa torna a escola um espaço mais atraente, principalmente para os estudantes, além de trazer para perto os responsáveis e a comunidade no geral.		Uma gestão pautada na participação de todos os membros da Unidade, além da Comunidade, na elaboração e execução de uma proposta pedagógica; acompanhamento dos recursos recebidos; sejam eles materiais ou financeiros; o zelo pelo patrimônio material e material; além da garantia da relação ensino-aprendizagem.
Qual a participação do Conselho Escola Comunidade em sua Unidade Escolar?	É um importante segmento consultivo / deliberativo. São parceiros que muito me ajudam em variadas questões sobre o funcionamento da unidade, seus projetos, barreiras, êxitos, execução de ideias. Participa no planejamento das verbas federais, reuniões, ideias para melhorias da escola, dentre outras ações.		Totalmente atuante. Mantemos contatos diários. Todos os problemas e todos os sucessos passam por esse grupo.	"A participação do CEC em nossa unidade é de suma importância. Estamos em uma área conflituada, onde a cada dia podemos ter uma surpresa diferente, e a participação efetiva do CEC torna a nossa gestão mais prática e efetiva, a constante conversa entre os representantes dos segmentos (professores, responsáveis, alunos, funcionários e representantes da associação de moradores) e a Direção, torna as tomadas de decisões mais rápidas, buscando sempre o melhor para os alunos, profissionais, comunidade e escola.	A finalidade do CEC é promover constante e efetiva integração entre Escola-Família-Comunidade, atuando em co-participação com a direção da Unidade Escolar, visando à melhoria do ensino."	Participação em reuniões mensais para acompanhamento; participação em decisões de gestão, com opiniões e/ou sugestões, sejam elas administrativas, pedagógicas ou financeiras, visando a gestão democrática da educação.