



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

ROSÂNGELA CRISTINA ROCHA PASSOS FELIX

TÍTULO:

O DIREITO À EDUCAÇÃO E O TEMPO INTEGRAL: O Turno Único em Cena

Rio de Janeiro

2021



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

ROSÂNGELA CRISTINA ROCHA PASSOS FELIX

TÍTULO:

O DIREITO À EDUCAÇÃO E O TEMPO INTEGRAL: O Turno Único em Cena

Material apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO/PPGEdu) como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisângela da Silva Bernado

Linha: Políticas, História E Cultura em Educação.

Rio de Janeiro/2021



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

ROSÂNGELA CRISTINA ROCHA PASSOS FELIX

O DIREITO À EDUCAÇÃO E O TEMPO INTEGRAL: O Turno Único em Cena

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

Banca Examinadora:
Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Prado de Oliveira
(UNIRIO).
Prof.^a Dr.^a Maria Creusa de Araújo Borges
(UFPB).



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

ROSÂNGELA CRISTINA ROCHA PASSOS FELIX

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Professora Doutora Elisangela da Silva Bernado Orientadora – UNIRIO

Professora Doutora Ana Cristina Prado de Oliveira - UNIRIO

Professora Doutora Maria Creusa de Araújo Borges - UFPB

Dedico este estudo a minha Grande Família, digo grande, não somente pelo número de pessoas que a compõe, mas pelo grandioso significado de cada um de vocês em minha trajetória de vida.

Amados marido, mãe, pai, irmãos, sobrinho e avó, essa conquista também é de vocês!

AGRADECIMENTOS

Ao autor da minha história. Aquele que me deu, e aos meus cinco anos de idade, me devolveu o fôlego de vida. Sem Ele eu não estaria aqui hoje. Muito menos alcançaria tantas bênçãos, se não fosse as mãos Dele sobre a minha vida. Minha eterna gratidão ao Deus da minha salvação.

Minha querida mãe, Catia, meu espelho, minha inspiração. Ela que chorou comigo nos momentos difíceis, orou, me fortaleceu e se alegrou com cada avanço, cada conquista. Meu anjo, eu te amo.

Meu pai, Antonio Carlos, ele é o meu exemplo de força, persistência e coragem. Dele vem toda a minha “teimosia” em prosseguir, mesmo diante dos percalços dessa vida. Aprendi com suas palavras, mais ainda com o seu exemplo. Tenho um grande orgulho de ser sua filha.

Ao meu marido, Estanislau, meu grande incentivador e o amor da minha vida. Acompanhou minha jornada desde as tentativas de ingresso. Sofreu comigo diante dos “nãos” e vibrou comigo quando chegou o tão esperado “sim”. Me viu chorar diante das minhas dificuldades, e mais do que eu, acreditou em mim. Você me faz forte. Obrigada.

Meus irmãos, Roger, Ruth e Ruan meus grandes amores. Cada um ocupa um lugar singular em meu coração. Roger e Ruth acompanharam mais de perto minha trajetória de vida e acadêmica. Me ouviram nos momentos difíceis e comemoraram comigo cada vitória. O Ruan, meu caçula, é como um filho. Cada demonstração de amor e afeto de sua parte, foi como um remédio diante as adversidades. Irmãos são os melhores presentes que nossos pais podem nos dar.

Minha querida avó, Ana, mesmo diante da distância física, está sempre presente. Cada mensagem de “ como você está? ” ou “como vão os estudos?” demonstra seu cuidado e carinho com a minha vida. Você é a pessoa com o coração maior desse mundo. Obrigada por tudo.

Meu sogro, Estanislau, atuou como um mentor. Desde o final da especialização, me incentivava a ingressar no mestrado. Acompanhou cada passo. A cada pequena conquista, comemorava como se fosse sua. Temos dois amores em comum: seu filho e a educação, e isso nos trouxe uma conexão incrível. Sou grata pela sua vida.

Minha querida sogra, quanto amor, quanto carinho, quanto cuidado. Eu sou muito abençoada por ter você em minha vida. Obrigada pelas orações e pelo carinho de filha que tem por mim. Amo ser sua “filha- nora”.

A minha estimada orientadora, Elisangela Bernado. Meu primeiro agradecimento é por ter acreditado em mim. Confesso que em muitos momentos não me sentia capaz de

concretizar este sonho. Mas a cada “estou orgulhosa, bichinha”, eu me sentia revigorada e conseguia avançar de uma forma que nem eu mesma esperava. Obrigada por tudo!

Às professoras da banca, Ana Cristina Prado de Oliveira e Maria Creusa de Araújo Borges, por toda a disponibilidade, mesmo diante de um contexto tão adverso, compartilharam os seus saberes e contribuíram sobremaneira para a construção deste estudo.

À minha amiga, Tereza Cristina, por estar ao meu lado desde o meu ingresso no mestrado. Foi minha conselheira, minha revisora, minha parceira. Sou muito grata pela sua vida.

Certa vez ouvi que o percurso acadêmico era solitário. Tenho a alegria de dizer que o meu não tem sido. Por isso, agradeço aos companheiros da turma de Mestrado em Educação de 2019, aos parceiros dos grupos de pesquisa Neephi e Pogefe. Em especial, cito Amanda Borde, Pamela Mota, Leonardo Meireles, Patrícia Mota, Fátima Alves e Vera Moura. Vocês tornaram essa caminhada mais leve e alegre.

Ao Jeferson, um grande parceiro, que teve um papel importantíssimo para que eu pudesse prosseguir em minha caminhada nos estudos do mestrado.

A equipe gestora da escola onde atuo no município do Rio de Janeiro, Lucilene Dantas, Tânia Cardoso e Catia França. Me acolheram em um dos momentos mais difíceis que enfrentei para dar prosseguimento aos meus estudos. Muito obrigada!

Pela força, coragem, perseverança, pelos livramentos (principalmente nos percursos realizados em minha motocicleta a caminho da Universidade) e pelas providências (mesmo diante de situações que aparentavam ser o fim), mais uma vez a minha gratidão ao Deus da minha vida!

Encerro os meus agradecimentos com o trecho de uma mensagem bíblica marcante nessa minha trajetória.

*Seja forte e corajoso!
Não se apavore, nem se desanime,
pois, o senhor, o seu Deus,
estará com você por onde você andar.*

Josué 1.9

RESUMO

Este estudo apresenta uma discussão sobre o Turno Único- Política de educação em tempo integral no município do Rio de Janeiro. A partir de uma investigação de cunho qualitativo, tem como objetivo geral: investigar como a política de Turno Único no município do Rio de Janeiro pode se configurar em uma alternativa para a efetivação do direito à educação e para a diminuição das desigualdades sociais e educacionais dos estudantes atendidos em escolas de tempo integral. Para tal, utilizamos a pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas (realizadas a partir de encontros virtuais, devido a necessidade do distanciamento social para conter a disseminação da pandemia COVID-19). Foram entrevistados dois atores da SME, dois diretores da escola onde foi realizado o nosso campo, um coordenador pedagógico e um professor. Utilizamos cinco eixos temáticos, que nos direcionaram na interpretação dos dados. Diante da análise realizada, foi possível perceber que o Turno Único se apresenta como uma perspectiva de educação em tempo integral no município do Rio de Janeiro, se diferenciando de outras, ao apresentar uma visão universalista, enquanto as anteriores apresentavam uma visão mais focalizadora, restrita a determinados grupos. Desta forma, compreendemos que ela se configura como uma alternativa para a efetivação do direito à educação, que conforme discutido nesse estudo, não está relacionada somente ao acesso, mas também a condições de permanência e a qualidade da educação. Contudo, apresentamos algumas lacunas, que ao serem preenchidas podem fortalecer a política e ampliar a sua relevância diante da luta contra as desigualdades sociais e educacionais, contexto em que muitos alunos da rede municipal carioca estão inseridos.

Palavras- chave: Direito à Educação; Desigualdades; Educação em Tempo Integral; Turno Único.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1. MAPA DA CONCENTRAÇÃO DE RIQUEZAS NO BRASIL POR REGIÃO
2. PORCENTAGEM DE ESCOLAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM MATRÍCULA EM TEMPO INTEGRAL
3. INFRAESTRUTURA CIEP – 1º PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
4. INFRAESTRUTURA CIEP – 2º PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
5. MATRIZ CURRICULAR DO PRIMÁRIO EM TURNO ÚNICO 2014 -1º AO 3º ANO
6. MATRIZ CURRICULAR DO PRIMÁRIO EM TURNO ÚNICO 2014 - 4º AO 6º ANO (EXPERIEMNTAL)
7. MATRIZ CURRICULAR DO PRIMÁRIO EM TURNO ÚNICO 2016
8. MATRIZ CURRICULAR DO PRIMÁRIO EM TURNO ÚNICO 2019
9. MATRIZ CURRICULAR DO PRIMÁRIO EM TURNO ÚNICO 2020
10. PERCENTUAL DE ALUNOS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO MATRICULADOS EM TURNO PARCIAL E EM TEMPO INTEGRAL

LISTA DE QUADROS

1. QUADRO DE EIXOS TEMÁTICOS
2. ORGANIZAÇÃO INTERSETORIAL DOS CIACS
3. SÍNTESE DE CONSIDERAÇÕES SOBRE POLÍTICAS E EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO BRASILEIRO
4. MARCOS LEGAIS NACIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
5. PROJETOS INSERIDOS NO PROGRAMA ESCOLAS DO AMANHÃ
6. MATRIZ CURRICULAR DA CASA DE ALFABETIZAÇÃO EM TURNO ÚNICO 2012
7. MATRIZ CURRICULAR DO PRIMÁRIO EM TURNO ÚNICO 2012
8. MATRIZ CURRICULAR DO PRIMÁRIO EM TURNO ÚNICO 2014

LISTA DE TABELAS

1. PERCENTUAL DE ACESSO AO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL 2014-2019.
2. TAXA DE MATRÍCULA DE CRIANÇAS DE 6 A 16 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL
3. DADOS DO IDEB POR REGIÃO

LISTA DE ESQUEMAS

1. DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL.
2. LINHA DO TEMPO DE LEGISLAÇÕES RELACIONADAS A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO RIO DE JANEIRO.
3. LINHA DO TEMPO DE LEGISLAÇÕES RELACIONADAS A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL.

LISTA DE SIGLAS

CF	Constituição Federal
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EI	Educação Integral
ETI	Educação em Tempo Integral
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAPERJ	Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
POGEFE	Grupo de Pesquisa “Políticas, Gestão e Financiamento em Educação”
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – O Direito à Educação e as desigualdades no Brasil.....	27
1.1. Os Direitos Sociais: a Educação como Direito subjetivo.....	29
1.2 Desigualdades sociais e desigualdades educacionais: conceitos e relações.....	38
46	
1.3 As Contribuições do tempo na educação e reflexões sobre a educação em tempo integral como um direito.....	50
1.4 Os Desafios da garantia do direito à educação no Brasil diante da Pandemia da COVID 19.....	
CAPÍTULO 2 – A Política de Educação em Tempo Integral e o Turno Único no Rio de Janeiro.....	59
2.1 O Tempo Integral: Reflexões sobre o conceito e as contribuições de um tempo qualitativo nas experiências escolares.....	59
2.2 Políticas e experiências de tempo integral no contexto brasileiro.....	67
2.3 A Educação em Tempo Integral no Rio de Janeiro: Do Programa Escolas do Amanhã ao Turno Único.....	81
2.4 O Turno Único no Rio de Janeiro: Uma nova perspectiva de Educação em Tempo Integral na Rede Carioca.....	90
CAPÍTULO 3 – O Turno Único nas escolas do Rio de Janeiro: Pesquisa de Campo.....	102
3.1 A rede municipal de ensino carioca.....	102
3.2 Entre os muros da escola: conhecendo a escola Z por dentro e por fora.....	111
A comunidade atendida pela escola Z: perfil socioeconômico	
Tempos e espaços da escola Z	
3.3 Percepções em análise: o que nos dizem os atores participantes da pesquisa.....	115
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SUCITADAS PELA INVESTIGAÇÃO.....	143
BIBLIOGRAFIA	
Referências bibliográficas.....	148
APÊNDICES	
Guião de Entrevista com os atores da escola Z.....	152
Guião de Entrevista com atores da SME.....	158
Termos de consentimento livre e esclarecido.....	160

Apresentação

Em 2009, atuei como Diretora Adjunta de uma Escola Pública na Rede Municipal de Mesquita, no bairro da Chatuba, uma comunidade em área de vulnerabilidades sociais, culturais e econômicas e, além disso, sofre com constantes conflitos de violência. Diante dessa realidade, conhecemos na história de muitos alunos, as dificuldades que a situação de extrema pobreza causava na aprendizagem e na frequência escolar. Não eram poucos os casos de alunos que desde muito novos, precisavam ajudar no sustento da família, e assim, trabalhavam nos sinais vendendo algum tipo de mercadoria ou, em outros casos, na reciclagem, e no pior dos casos, muitos acabavam se rendendo ao tráfico, e esses, eram os que logo deixavam a escola.

Permaneci no cargo por 2 anos e, no ano seguinte, assumi a direção geral da escola. Nesse período, tive a primeira experiência com o tempo integral por intermédio do programa Mais Educação, que tinha como finalidade a indução do tempo integral na educação pública. A implementação do programa na cidade de Mesquita me permitiu passar por importantes formações e vivenciar toda a experiência de reorganizar a rotina de uma escola que atendia aos alunos por 4h15min para 7h diárias, o que foi um grande desafio. A reorganização de tempos e principalmente dos espaços (que eram escassos), gerou algumas tensões nas opiniões de professores, funcionários e até mesmo familiares; os deslocamentos até os espaços parceiros muitas vezes tornavam-se perigosos, diante dos conflitos de violência no local, e dessa forma, as atividades acabavam por acontecer dentro da escola, em lugares improvisados, como: refeitório, pátio, etc.

Em 2013, tive a oportunidade de atuar na Secretaria de Educação de Nilópolis, auxiliando o Secretário de Educação em reuniões, projetos, seminários etc. Cito como grande aprendizado o período de construção do Plano Municipal de Educação do Município, para o qual pude contribuir junto à equipe Pedagógica.

No ano de 2015, iniciei a minha história no município de Belford Roxo, onde lecionei durante 2 anos e, em 2017, assumi a coordenação de turno da escola. Saliento que, apesar de a escola citada estar localizada no centro da cidade, tinha como público alunos inseridos em contextos de vulnerabilidades. Nessa escola, tive como experiência a implementação do Programa Novo Mais Educação, que tinha como base o Programa Mais Educação, entretanto com maior ênfase no reforço em português e matemática, visando às avaliações de larga escala. Nessa escola, o nosso maior desafio era a descontinuidade do programa, a falta de repasses financeiros e a frequente mudança da direção escolar.

Em 2018, comecei a participar dos encontros do Grupo de Pesquisa em Políticas, Gestão e Financiamento em Educação (POGEFE) pela UNIRIO, nos quais tive a oportunidade de olhar para o campo da educação em tempo integral a partir de outra perspectiva, onde o que era conhecido apenas no contexto da prática passou a ter um sentido mais significativo, por meio do acesso a pesquisas e discussões sobre a temática.

No mesmo ano, iniciei minha jornada na prefeitura municipal do Rio de Janeiro, em uma das escolas geridas pela 6ª Coordenadoria Regional de Educação, localizada no complexo do Chapadão, uma das maiores favelas do Rio de Janeiro, sendo cenário de violência constante, com conflitos entre facções rivais e com a polícia, além de um contexto de extrema pobreza. Nessa escola, um diferencial: o atendimento de todos os alunos por 7 horas diárias e a atuação do professor por 8h horas diárias, com 1 hora destinada ao planejamento, reuniões, alimentação ou descanso. Uma escola que, diferente das outras que atuei, não era dividida em turno e contra turno, mas com uma proposta de educação em tempo integral, assistida pela política de Turno Único (TU) implantada por meio da Lei de Nº 5225, de 05 de novembro de 2010, no município do Rio de Janeiro.

No ano de 2019, fui aprovada na seleção de Mestrado em Educação da UNIRIO na linha de pesquisa: Políticas, História e Cultura em Educação, sob a orientação da professora Elisângela Bernado. Diante desse novo desafio em minha trajetória acadêmica, vislumbrei como uma oportunidade pesquisar sobre questões emergentes em minha trajetória profissional que me traziam grandes inquietações, a maior delas: a desigualdade a algo que é direito de todos: a EDUCAÇÃO. E o cenário escolhido: O Turno Único no município do Rio de Janeiro.

Esta dissertação é um dos vértices do projeto “Gestão e Educação em Tempo Integral no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos”, cujos objetivos são analisar as possíveis relações entre as políticas de gestão educacional e de educação em tempo integral no Brasil e em Portugal, mais ainda, investigar e se debruçar sobre aproximações e distanciamentos entre as duas realidades no tocante à gestão democrática, à participação, aos programas de educação em tempo integral e às políticas curriculares dos dois países. O projeto é coordenado pela Profa. Dra. Elisângela Bernado (Programa Jovem Cientista do Nosso Estado/FAPERJ).

Introdução

A rede municipal do Rio de Janeiro atende atualmente a 641.544 alunos em um total de 1542 escolas¹, sendo assim, é a 2º maior rede educacional municipal da América Latina. Desse total, 35% são atendidos em tempo integral, com 7 horas diárias, por meio do Turno Único (TU).

Ao observarmos o que trata a Lei de implementação do Turno Único no município do Rio de Janeiro, é possível identificar que locais com baixos Índices de Desenvolvimento Humano- IDH foram tratados como prioridade na implementação da política².

Cabe salientar que, antecedendo à Lei de implantação do Turno Único, por meio da Resolução SME N° 1038, foi criado o Programa Escolas do Amanhã, no ano de 2009, com a finalidade implementar o tempo integral em áreas conflagradas, com a construção e adequação de prédios escolares e parcerias com o governo do Estado e Governo Federal, além de parcerias com órgãos não governamentais.

Em seu texto, a Resolução aponta para questões como: a violência local vivenciada por crianças e adolescentes e a alta taxa de evasão escolar. Apresenta ainda “a educação como um direito de toda a criança e adolescente, devendo se constituir em fator determinante de mudanças sociais” (RIO DE JANEIRO, 2009).

Cavaliere (2015, p.108) indica como um dos elementos no escopo do Programa Escolas do Amanhã “as políticas sociais de cunho compensatório³, voltadas para as populações em vulnerabilidade social”. Ou seja, o programa surge como uma tentativa de oferecer à população mais vulnerável socialmente, uma escola em tempo integral, que garanta não somente os direitos educacionais, com o enfoque nos conteúdos escolares, mas com uma estrutura diferenciada, com atividades esportivas, acesso à tecnologia, além

¹ <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros> <acesso em 06/06/20>

² § 2º Priorizar-se-á as escolas situadas nas Áreas de Planejamento – AP's, onde forem constatados os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano–IDH

³ As políticas inclusivas compensatórias visam, então, a corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas. Com isso se pretende equilibrar uma situação em que a balança sempre tendeu a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando assim ao mesmo tempo, por justiça, os princípios de igualdade com o de equidade (CURY, 2005, p.24).

de uma alimentação completa. A autora elucida que o programa é considerado uma tentativa de efetivação dos direitos educacionais e da diminuição das desigualdades.

A partir de 2010, com a Lei N° 5225/2010, é perceptível um novo delinear no paradigma da implantação do tempo integral no Rio de Janeiro, já que a lei prevê a sua ampliação para toda a Rede de Ensino, o que o descaracterizaria como uma política compensatória. Além disso, os textos passaram a abordar novos objetivos, como o descrito na Lei N.º 5.550 de 10 de janeiro de 2013, no que se refere à educação:

ESCOLA CARIOCA EM TEMPO INTEGRAL

Descrição: O Escola Carioca em Tempo Integral é a 2ª geração de investimento no salto de qualidade da educação pública municipal do Rio de Janeiro. A nova Escola Carioca em Turno Único funcionará em horário integral com uma grade curricular específica, com mais tempos de aulas das disciplinas básicas, além de tempo dedicado para a Educação para Valores e Estudo Dirigido. Estará organizada em grupamentos por faixa etária: Casas de Alfabetização (1º ao 3º ano), Primário (4º ao 6º ano) e Ginásio (7º ao 9º ano), de forma a obter maior aproveitamento dos alunos e especialização dos professores para cada etapa do aprendizado. Buscará a Excelência Acadêmica formando jovens competentes, autônomos, solidários e com um projeto de vida – protagonistas do seu futuro.

Resultados Esperados: *Melhoria na qualidade do ensino público com alcance de níveis de desempenho equivalentes aos dos países da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - e adequação à legislação carioca, com as escolas municipais adotando o padrão de 7 horas de ensino. Alcançar a melhor nota na Prova Brasil em 2015 entre as redes municipais de ensino do País.*

De acordo com esse e outros documentos posteriores, o TU teria como objetivo central a melhoria da qualidade do ensino, na perspectiva da melhoria dos resultados nas avaliações de larga escala e dos indicadores educacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

As políticas de educação em tempo integral fazem parte da trajetória educacional brasileira. É possível perceber algumas tentativas de sua implementação, por parte de diferentes correntes políticas e que carregavam intrinsecamente diferentes objetivos, em que os de vieses autoritários viam a educação em tempo integral como uma oportunidade para maior controle social; enquanto os de vieses liberais viam na educação em tempo integral a oportunidade para a efetivação de direitos e da democracia.

Dessa forma, é possível perceber que a Educação em Tempo Integral possuiu distintos paradigmas dominantes em cada momento da história da educação brasileira.

A partir da influência de Anísio Teixeira, nas décadas de 80 e 90, foram construídos, no Rio de Janeiro, os Centro Integrados de Educação Pública (Cieps), por iniciativa de Darcy Ribeiro, que tinham por objetivo o atendimento de alunos em tempo integral, fornecendo alimentação adequada, espaço físico para o desenvolvimento de atividades para além dos conteúdos pré-estabelecidos como conteúdos escolares. São elas: atividades esportivas e culturais que objetivavam a melhoria da qualidade da educação (CAVALIERE, 2000).

Salientamos que é notória a influência dos Cieps na implantação do TU, o que é visto até mesmo no nome da primeira política de Turno Único para os anos iniciais do ensino fundamental: Escolas do Amanhã Governador Leonel Brizola, menção ao governo em que foram instituídos os Cieps, no Estado do Rio de Janeiro. No entanto, conforme já explicitado, a partir de 2010, os objetivos da política de TU foram tomando novos moldes, o que fez com que se distanciassem ideologicamente da proposta original dos Centros Integrados de Educação Pública de Darcy Ribeiro.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como **problema** o seguinte questionamento: Como a política de Turno Único pode ser indutora não apenas do tempo integral, mas também uma alternativa na minimização das desigualdades sociais e educacionais e na garantia do direito à educação? Diante desse contexto, surgiram algumas questões de estudo sobre a política de TU, nosso objeto de pesquisa:

- 1- Qual a concepção de educação em tempo integral presente na política de TU?
- 2- Como as desigualdades sociais podem influenciar a efetivação do direito à educação?
- 3- Qual a percepção dos gestores educacionais e professores sobre a contribuição da política de TU na vida social dos alunos?

Mediante essas mudanças, nossa pesquisa teve como **objetivo geral** investigar como a política de Turno Único no município do Rio de Janeiro pode se configurar em uma alternativa para a efetivação do direito à educação e para a diminuição das desigualdades sociais e educacionais dos estudantes atendidos em escolas de tempo integral.

A partir do objetivo geral, apontamos os seguintes **objetivos específicos**:

- Compreender a concepção de educação em tempo integral presente na política de TU;
- Analisar como se configura o direito à educação no contexto escolar e a sua relação com as desigualdades;
- Analisar as percepções de gestores educacionais, de gestores escolares e de professores sobre a contribuição da educação em tempo integral na trajetória escolar dos estudantes.

Partimos da hipótese de possíveis influências positivas da ampliação do tempo escolar na vida social dos alunos e de suas famílias, bem como na trajetória educacional dos estudantes atendidos em escolas de tempo integral com o currículo diferenciado do TU.

Destacamos que, por mais que a nossa pesquisa tenha como foco a questão das desigualdades educacionais, diante dos levantamentos de estudos realizados sobre a temática, é perceptível que as desigualdades sociais estão de modo visceral relacionadas às desigualdades educacionais.

Desse modo, vimos como grande relevância para esta pesquisa, o estudo sobre o direito à educação no Brasil, já que a educação faz parte dos direitos sociais e tais direitos têm por objetivo um padrão mínimo de igualdade e a redução da distância entre os indivíduos (SADEK, 2016, p. 32-33).

Atualmente, a educação é um direito social garantido por lei a todos os cidadãos brasileiros, no que tange à Educação Básica, abrangendo, assim: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Ademais, o Estado é responsável por promover igualdade de condições, tanto para o acesso, quanto para a permanência desse indivíduo na educação escolar, garantindo inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade certa. O art. 205 da CF/1988 trata que 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).

Ainda na CF/1988, em seu art. 206, por meio de uma Emenda Constitucional de N° 19, de 1998, constituem-se os princípios pelos quais a educação brasileira deve estar baseada. São eles:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Existem ainda outras legislações brasileiras que asseguram o direito à educação, assim como os seus princípios. São elas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei N° 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei N° 8.069/90), o Plano Nacional da Educação (PNE – Lei N° 13.005/2014), entre outras.

O art. 205 da CF/1988, ao trazer “o pleno desenvolvimento da pessoa”, aponta para uma formação integral do indivíduo que vá para além de ministração de conteúdos escolares e que proporcione uma maior amplitude nessa formação, incluindo aspectos cognitivos, éticos, sociais, culturais e políticos. O que nos remete ao conceito da Educação Integral, segundo Coelho (2009), que considera como a formação mais completa possível do indivíduo. Tendo em vista ainda a relação que a autora estabelece entre a Educação Integral e o Tempo Integral, na qual indica que, para alguns estudiosos, é quase impossível pensar uma educação integral sem a ampliação do tempo, trata “que a extensão do horário deve construir um tempo qualitativo dentro da escola, ou sob sua supervisão, e, nesse sentido, esse tempo qualitativo pressupõe uma formação mais completa para o ser humano- cidadão- aluno ”.

Como experiência mais recente quanto à Educação de Tempo Integral no nível nacional, podemos citar o Programa Novo Mais Educação, criado por intermédio da Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, que tem como finalidade induzir à ampliação da jornada escolar, visando à melhoria no desempenho dos alunos do Ensino Fundamental em Português e Matemática. No entanto, tal programa teve origem a partir do Programa Mais Educação, criado por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, em que são citadas, entre outras finalidades, a formação integral do aluno, o que, segundo o caderno de saberes Mais Educação, do Ministério da Educação (2009) corresponde a “uma ampliação das necessidades formativas

do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva”.

A análise da legislação traz clareza a este estudo, colaborando para o seu direcionamento e favorecendo para que se tenha maior entendimento sobre as questões de pesquisa.

Como base teórica, serão utilizados autores que tratam sobre a Educação Integral (e) em Tempo Integral, tais como: Coelho (2009), Cavaliere (2007) e Maurício (2006), que trazem a história da Educação Integral no Brasil, conceitos e as contribuições do tempo integral para qualidade da educação. Para a discussão sobre as desigualdades educacionais e sociais, faremos um diálogo com Bernado (2016), Cury (2016), Saviani (2017), Oliveira e Adrião (2016), além de Borges (2019) que tratam sobre o direito à educação, a trajetória da democratização do ensino público, assim como os princípios para a sua real efetivação.

Aspectos Metodológicos da Pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso realizado em uma escola pública municipal de Turno Único. Como já anunciado, este estudo faz parte da pesquisa Gestão e Educação em Tempo Integral no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos e por esse motivo, a escolha da escola teve como premissa algumas características que aproximassem as escolas dos dois países. Dessa forma foram realizadas buscas por escolas de Turno Único que atendessem a alunos desde a educação infantil até o 9º ano de escolaridade e que tivessem bons resultados nas avaliações de larga escala⁴. Para fazer o recorte final, optamos por escolher uma escola que atendesse a alunos em contexto de vulnerabilidades, tendo como foco os anos iniciais do ensino fundamental⁵.

Para tal, a abordagem se define de cunho qualitativo, por considerarmos que a compreensão dos significados dos dados, para esta pesquisa, torna-se mais relevante dos

⁴ Estas características buscam uma aproximação com as escolas a Tempo Inteiro em Coimbra-Portugal, que fazem parte da pesquisa da Faperj, no qual este estudo está inserido.

⁵ Este estudo tem como foco os anos iniciais. Outros estudos inseridos no projeto da Faperj: “Brasil e Portugal: Aproximações e distanciamentos” estudam os outros anos de escolaridade.

que quantificá-los. Minayo (2016, p. 21) traz que essa abordagem “se aprofunda no mundo dos significados. (...) [que] precisa ser exposto e interpretado, em primeira instância, pelos próprios pesquisadores (...) e, em segunda instância, por um processo compreensivo e interpretativo contextualizado”.

Como referencial metodológico, Ludke e André (1986, p. 11) destacam o interesse das pesquisas em educação nessa metodologia, evidenciando cinco características:

- 1- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- 2- Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- 3- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- 4- O significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e
- 5- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A escolha pelo estudo de campo se deu por consideramos o contato com os atores envolvidos com a política de TU essenciais para esta pesquisa. Para isso, delimitamos a investigação em uma escola com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, denominado nos documentos legais como Primário Carioca.

O delinear deste estudo se dará por meio das seguintes técnicas e instrumentos de pesquisa, como: revisão de literatura, análise documental e realização de entrevista semiestruturada.

Sobre a análise documental, Ludke e André (1986, p. 38) citam um conceito de Phillips (1974), considerando “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. E complementam incluindo: “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de rádio e televisão, até livros, estatística e arquivos escolares”.

Desse modo, são utilizados os seguintes documentos legais: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN N° 9394/96), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA Lei N° 8.069/90), o Plano Nacional da Educação (PNE N° 13.005/2014), assim como leis municipais do Rio de Janeiro, tais como a Lei N° 5445 de 05 de novembro de 2010, que dispõe sobre a implantação de Turno único nas escolas da rede pública municipal e outros.

No que tange às entrevistas semiestruturadas, Ludke e André (1986, p. 33) ressaltam que “a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Além disso, a possibilidade de esclarecimentos é vista como eficaz para a coleta de dados desejados.

Conforme anunciado em um dos nossos objetivos específicos, para investigarmos as percepções dos atores da escola e do entorno da comunidade escolar, definimos como entrevistados: 1 professor generalista das turmas de anos iniciais; 1 professor de sala de leitura; 1 diretor geral; 1 diretor adjunto; 1 coordenador pedagógico e 3 atores do órgão central - SME.

Para conduzir a análise das entrevistas, construímos um quadro incluindo como dimensões/sujeitos, os atores entrevistados e como eixos, os assuntos a serem tratados.

Quadro 1: Eixos temáticos para análise de entrevistas

Sujeitos/Dimensões	Eixos temáticos
Percepções dos Professores sobre o Tempo Integral	Percepções sobre a Educação Integral e o Tempo Integral.
	Considerações sobre a organização do tempo e espaço escolar.
	Considerações sobre a implementação da política de TU.
	Considerações sobre a concepção de Educação em Tempo Integral inserida na política de TU.
	Percepções sobre a relação: Turno Único – Direito à educação – Desigualdades
Percepções da Equipe de Gestão da Escola	Percepções sobre a Educação Integral e o Tempo Integral.
	Considerações sobre a organização do tempo e espaço escolar.
	Considerações sobre a implementação da política de TU.
	Considerações sobre a concepção de Educação em Tempo Integral inserida na política de TU.
	Percepções sobre a relação: Turno Único – Direito à educação – Desigualdades

Percepções dos Atores do Órgão Central - SME sobre a política de Turno Único	Percepções sobre a Educação Integral e o Tempo Integral.
	Considerações sobre a organização do tempo e espaço escolar.
	Considerações sobre a implementação da política de TU.
	Considerações sobre a concepção de Educação em Tempo Integral inserida na política de TU.
	Percepções sobre a relação: Turno Único – Direito à educação – Desigualdades

Fonte: Elaboração própria a partir das dimensões elencadas.

Esta investigação, tanto no desenvolvimento dos roteiros de entrevistas quanto na análise das falas dos atores envolvidos foi pautada nos eixos abordados no quadro acima. Esse nos conduziu às respostas dos objetivos desta pesquisa.

As técnicas, a metodologia e os instrumentos escolhidos possuem relevância no campo da pesquisa social, evidenciando o contexto e o local de fala dos sujeitos envolvidos na pesquisa, nesse caso, diretores, professores e atores do órgão central (SME), permitindo-nos, assim, maior amplitude sobre o desenvolvimento das temáticas do tempo integral e das desigualdades.

A presente dissertação está organizada em 3 capítulos, subdivididos em 3 seções cada, além desta Introdução. Os capítulos um e dois são voltados a questões teóricas e, o capítulo três apresenta os dados da empiria e faz uma análise das falas trazidas nas entrevistas.

O primeiro capítulo se baseia no percurso do direito à educação no Brasil, por meio de uma análise sobre o que tratam as legislações e os desafios para a sua efetivação. Na primeira seção, apresentamos uma reflexão sobre as desigualdades sociais no Brasil como uma questão histórica e refletimos sobre o modo como o direito à educação e à democratização do ensino influenciou (e influencia) na minimização das desigualdades. Na segunda seção, discutimos a relação entre as desigualdades sociais e educacionais. Na terceira, contextualizamos a questão do direito à educação no Brasil diante da pandemia do COVID-19. Na última seção, tratamos sobre a relevância do tempo no que tange ao

direito à educação e os desafios para que a educação em tempo integral seja considerada como um direito.

O segundo capítulo traz uma análise conceitual sobre a Educação Integral e a Educação em Tempo integral. Na primeira seção, apresentamos experiências de políticas de ampliação da jornada escolar implementadas nas esferas federal e estadual que tiveram relevância no contexto educacional brasileiro. A seção seguinte aprofunda a discussão sobre a educação em tempo integral no município do Rio de Janeiro, a partir de documentos legais desde o ano de 2007 (primeiro projeto de lei sobre o Turno Único) até os dias atuais, buscando compreender os objetivos dos programas e políticas de educação em tempo integral, os procedimentos para implementação e as modificações até o modelo atual. Na última seção, fazemos uma discussão sobre as concepções de educação presentes na política de Turno Único (TU), a partir da análise de documentos legais e das matrizes curriculares do TU.

E, no terceiro capítulo, são postos em cena os dados da pesquisa de campo, retratando as percepções da política do Turno Único no chão da escola em contexto de vulnerabilidades. Quanto às seções, na primeira apresentamos a rede de ensino do município do Rio de Janeiro, a maior da América Latina e a política de Turno Único, a partir de diferentes olhares de dentro da escola. Na segunda, trouxemos a comunidade em que a escola está localizada e seu perfil social e econômico. E por último, apresentamos os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas com atores da escola e da SME.

Nas considerações finais, apresentamos uma reflexão sobre as contribuições dessa pesquisa para a discussão sobre a política de educação em tempo integral na minimização das desigualdades sociais e educacionais e na efetivação do direito à educação no Brasil.

1 O DIREITO À EDUCAÇÃO E AS DESIGUALDADES NO BRASIL

Iniciamos este capítulo trazendo as motivações que nos levaram a falar sobre o direito à educação no Brasil, um grande desafio, já que tivemos de buscar um diálogo com o campo do Direito e aproximá-lo a uma discussão do campo da Educação, no entanto, tal aproximação mostrou-se pertinente na abordagem sobre a questão das desigualdades.

O debate acerca do direito à educação ganha maior notoriedade no Brasil após a Segunda Guerra Mundial a partir da criação da Organização das Nações Unidas em 1945.

Diante das violações aos direitos humanos, cometidas por Estados totalitários - fascistas e nazistas -, os Aliados resolvem criar uma organização, de caráter universal, com a finalidade de estabelecer a paz e a segurança, por intermédio de uma cooperação pacífica entre as nações e da promoção dos direitos humanos. (BORGES, 2009, p.10)

Por conseguinte, em 1948, por meio da Assembleia Geral das Nações Unidas, na França, foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Direitos esses que tinham como objetivo alcançar o que havia sido pactuado entre as nações integrantes.

O art. 26 da DUDH determina:

1. Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos, e deve desenvolver as atividades da ONU em prol da manutenção da paz.

Borges (2016, p. 224-225), com base Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), classifica os direitos humanos em “direitos pessoais; direitos judiciais; liberdades civis; direitos de subsistência; direitos econômicos; direitos sociais e culturais; direitos políticos”, tal classificação evidencia sua dimensão universal, que se constitui por intermédio de pactos e documentos internacionais. De outro modo, os direitos fundamentais

possuem uma perspectiva nacional e interna, sendo declarados por meio da Constituição de cada país. Contudo, percebe-se a DUDH como bojo que fundamenta as regulamentações nacionais.

No Brasil, o processo da democratização da educação foi tardio e contou com diversas interferências, além de ter passado por sucessivas modificações até o seu formato atual. Tal percurso iniciou a partir da Constituição Imperial de 1924 e da Lei Geral da Educação de 15 de outubro de 1827, que trazia em seu texto a “instrução primária” ou as primeiras letras como um direito dos cidadãos. É importante salientar que tal período ainda era regido por um regime escravocrata, o que configura o conceito de cidadão com um sentido distinto dos dias atuais, como a universalidade do exercício da cidadania, que na época era negado aos escravos. Sendo assim, um privilégio de poucos (CURY, 2016, p. 5).

Antecedendo a Constituição Federal vigente nos dias atuais, a Constituição de 1934, já em um governo republicano, teve como marco um capítulo específico sobre a educação, resultado do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932⁶, que tinha como pilar da reconstrução nacional a partir de uma reconstrução educacional (CUNHA, 2016, p. 9). Como sucessoras, vieram as Constituições de 1946, a de 1967 (em período de regime militar), até que então, em 1988, foi promulgada a atual Constituição Federal Brasileira.

Nessa trajetória, destacamos ainda, documentos como A Lei Orgânica de do Ensino Primário de 1946 que definia o ensino primário como obrigatório dos sete aos quatorze anos (art. 41) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 - Lei 4024/61 que previa:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana [...]

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I- pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II- pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos

⁶ Em 1932, muitos intelectuais brasileiros já se preocupavam e buscavam novos rumos e mais investimentos para a educação. O documento, idealizado e redigido por 26 educadores e intelectuais, defendia diretrizes nítidas, entre elas, a escola pública para todos, bem como escola em tempo integral e universidades gratuitas. (<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35673-manifesto-dos-pioneiros>).

encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

Apesar da criação de uma lei específica para tratar sobre a educação no Brasil ter sido considerada um grande avanço, inclusive por definir a obrigatoriedade, algumas questões inseridas no texto cooperavam para que o direito à educação não abrangesse a todos os cidadãos.

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a)** comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b)** insuficiência de escolas;
- c)** matrícula encerrada;
- d)** doença ou anomalia grave da criança.

Isto significa que a lei não abrangia a camada mais empobrecida da população, ou aqueles com necessidades especiais. Consideramos que essas isenções - mais consideradas como exclusões - se davam no sentido de isentar o Estado da responsabilidade de oferecer o ensino.

A Constituição de 1988, ao estabelecer a educação como um direito subjetivo, designa ao Estado, à família e à sociedade, o dever de garantir esse direito a todos. Este capítulo trata sobre a sistematização desse direito subjetivo, segundo as legislações nacionais e o desafio das desigualdades em sua efetivação na educação brasileira.

1.1 OS DIREITOS SOCIAIS: A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO SUBJETIVO

O art. 6º da CF/1988 estabelece como direitos sociais: educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados. Além disso, define que a garantia dos direitos sociais é dever do Estado. Sobre isso, Cury (2002, p. 296) nos sinaliza que do dever de Estado nascem “as obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivá-las, como dos poderes constituídos, quanto da colaboração vinda da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações”.

Dessa maneira, o Estado seria o responsável pela garantia dos direitos sociais em sua execução e organização, sendo por meio de políticas públicas que favoreçam a efetivação desses direitos e/ou por meio da delegação colaborativa de responsabilidades, como acontece no caso da educação que é apontado como dever do Estado e da família, além da contribuição da sociedade (BRASIL/CF/1988, art. 205).

Segundo Sadek (2016), os direitos sociais têm como principal objetivo o padrão mínimo de igualdade no acesso de bens coletivos. Outros autores, como Duarte (2007), pontuam como objetivo principal dos direitos sociais a correção das desigualdades próprias de uma sociedade de classe. Tratando ainda a concepção dos direitos, Oliveira e Adrião (2013) citam Chauí (1989, p. 19-20), em que a referida autora explicita que a prática

de 'declarar' direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato tão óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político.

Diante de tais afirmações, percebemos que os direitos, de modo geral, foram constituídos com o intuito de 'igualar' legalmente todos os indivíduos de uma nação, tornando-os beneméritos de garantias igualitárias, ainda que mínimas. Além disso, influenciam na conscientização de todos sobre os seus próprios direitos e no reconhecimento dos direitos do outro, o que se faz necessário para o exercício da cidadania.

Para melhor elucidarmos tal questão, é importante mencionarmos o documento oficial que rege os direitos sociais do Brasil, a Constituição Federal Brasileira de 1988 e a sua relevância no que se refere aos direitos sociais. A Carta Magna foi resultado da Assembleia Constituinte (1987) e teve como principal objetivo atender às necessidades da população brasileira.

Ressaltamos o contexto no qual a CF/1988 foi promulgada, ocorrendo após 21 anos de vigência da ditadura militar no Brasil, golpe esse responsável pela perda de direitos conquistados mediante às Constituições anteriores e por instaurar uma política de censura, propiciar o aumento das desigualdades sociais, privilegiando algumas classes em detrimento de outras, sendo um marco contra a democracia. Ademais, a educação

enfrentou grandes dificuldades como a censura e a perseguição de professores, além de impactos negativos em seus salários.

Trazer à memória, ainda que, de modo breve e em poucas palavras, o que foi a ditadura militar e os percursos até que o Brasil se tornasse um país democrático de direito (ainda que apresente dificuldades em sua real efetivação), faz-se pertinente, ainda mais considerando o momento atual, em que se presenciavam movimentos de grupos sociais defendendo o AI-057 e a intervenção militar. Como falar de direitos sociais e ignorar o fato de ser uma disputa contínua? Pois, apesar da declaração de direitos em documentos oficiais e tais documentos tratarem a todos como iguais perante a lei, a realidade ainda se afasta em grande medida do que seria um país efetivamente igualitário.

Seguindo ao que trata a CF/1988, o seu art. 3º traz os principais objetivos para a República Federativa do Brasil. São eles:

- I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - Garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Observando os princípios em que a Constituição Federal foi instituída e analisando o contexto em que ela se estabeleceu, ficam notórios os problemas sociais causados pelo período de mais de 20 anos de ditadura militar, e em paralelo, ressalta-nos a importância do documento, oficial que estabeleceu um período conhecido como a Nova República do Brasil.

Pautadas pela CF/1988, outras legislações foram criadas, consideradas como um grande avanço para a educação nacional, como: a Lei Nº 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei Nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei Nº 10.172/2001- Plano Nacional da Educação (PNE 2001-2010) e a Lei Nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024).

A partir disso, debruçaremos-nos no que dizem os documentos oficiais sobre a educação brasileira como um direito subjetivo de todos. O art. 205 da CF/1988 declara que

⁷ São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. (Ato Institucional 05 de 13 de dezembro de 1968)

a educação é um “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”.

O artigo citado, ao estabelecer a educação como um direito de todos, garante, no âmbito legal, o acesso à educação a todos os cidadãos brasileiros, sem distinção de etnia, nível socioeconômico, gênero, cor, crença. Tal princípio aponta para o que é conceituado como universalidade. Além disso, o artigo sinaliza a responsabilidade do Estado em promover o acesso de todos, já apontado neste capítulo.

Com base na CF/1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei N° 9394/ 96) ratifica a responsabilidade da efetivação do direito à educação⁸ e indica os princípios de liberdade e solidariedade humana. Em seu art. 3°, a LDBEN menciona os princípios pelos quais a educação brasileira deve ser pautada:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - Garantia de padrão de qualidade;
- X - Valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)

O art. 205 da CF/1988, bem como a LDBEN em seus arts. 2° e 3°, constitui o princípio de igualdade no acesso à educação escolar em uma perspectiva legal, entretanto, para a sua real efetividade, são necessários mais que documentos legais, faz-se necessária e urgente uma ação efetiva do Estado em sua implementação e organização.

A respeito da discussão entre a declaração de direitos e a sua efetivação, Carbonari (2006, p. 2) afirma que a “positivação dos direitos não significa, por si só, a garantia de sua efetivação”. Contudo, Oliveira e Adrião (2013, p. 30) sinalizam que “apesar

⁸ A LDBEN, sobre o dever da Educação, cita a Família e o Estado; enquanto a CF/ 1988 cita o Estado e a Família.

de a declaração de direitos em texto legal não garantir a efetividade, o fato de serem reconhecidas na lei cria a possibilidade de luta para a sua efetivação”.

Torna-se possível tal percepção ao analisarmos as mudanças legais no trato a educação desde a primeira Constituição brasileira de 1824, outorgada em 25 de março de 1824 e revogada em 24 de fevereiro de 1891, até as modificações constantes que ocorrem na Constituição atual e outras normativas como a última LDBEN. Tais modificações têm por base o contexto social e ideológico da sociedade brasileira, a exemplo da questão étnico-racial, incluída na LDBEN em 2013 pela Lei Nº 12.796/2013, consequente de um cenário de movimentos sociais voltados à luta contra o racismo no Brasil e à valorização da cultura negra.

Na sequência, o texto da CF/1988, em seu art. 208, traz uma sistematização da organização por parte do Estado no que se diz ao direito à educação:

Art. 208 (*) O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

O texto tem como primeiro ponto a questão da obrigatoriedade e da gratuidade da educação escolar. Questões essas cruciais para a ampliação do acesso à educação no Brasil, já que a gratuidade leva ao alcance daqueles que não possuem subsídios suficientes para o investimento em educação. Em relação à obrigatoriedade, Garcia e Yannoulas (2017), citando Horta (1998), ponderam sobre o fato de a educação ser o único direito social que, além de ser direito, é obrigatório. A autora (1998) traz também a discussão que essa obrigatoriedade, por muito tempo foi imposta apenas aos indivíduos, sendo imputado ao Estado em tempos posteriores. No entanto, Horta (1998), Cury e Ferreira (2010) defendem

que a obrigatoriedade e gratuidade estão relacionadas e que possuem real relevância para efetivação do direito à educação.

O art. 208 traz ainda questões como a universalização do ensino médio, descrito no inciso II, mas já previsto no inciso I, levando em consideração que o ensino médio é parte da educação básica⁹; o atendimento educacional especializado para os portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; o atendimento na educação infantil para crianças de até 5 anos; acesso aos níveis mais elevados do ensino; e oferta do ensino regular noturno. Cabe salientarmos que o texto do referido artigo foi incluído na CF/1988 no ano de 1996, ano da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e passou por algumas retificações até o texto atual¹⁰.

Além disso, a essência do texto nos revela a quem é destinado o direito à educação, remetendo-se à igualdade no acesso a todos os sujeitos à educação básica. No entanto, a igualdade somente condicionada ao acesso não garante a universalização do ensino no que tange à permanência desses alunos.

Nesse sentido, o último inciso desse artigo aponta para o dever do Estado não somente em garantir o acesso ao ensino público, mas também em oferecer condições para que os alunos permaneçam na escola. Afinal, muitos não possuem condições de arcar com seu transporte, alimentação, materiais didáticos etc., e dessa forma, acabam por evadir.

Por último, tratamos sobre o que dizem os três parágrafos que finalizam o texto do art. 208. Neles são apresentadas as seguintes determinações: O acesso ao ensino obrigatório e gratuito como um direito público e subjetivo - o que enuncia um direito que não pode ser violado, e que pode ser exigido por parte do sujeito portador do direito ou de seu responsável; o dever do estado na garantia do direito à educação, podendo a autoridade competente ser responsabilizada em caso de negligência; e, a responsabilidade do zelo pela frequência escolar como responsabilidade do Estado e da família.

No que se refere à responsabilidade do Estado, a Constituição Federal de 1988, o art. 211 estabelece um pacto federativo, um regime de colaboração entre a União, Estados, Municípios e Distrito Federal para a garantia do direito à educação, além de definir a função de cada ente federado.

⁹ Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

¹⁰ A universalização da Educação Infantil e do ensino médio passou a ser prevista na Constituição Federal a partir da Emenda Constitucional Nº 59, 2009, a ser implantado progressivamente até 2016.

Nesse regime de colaboração, a União possui função “redistributiva e supletiva¹¹” mediante a “assistência técnica e financeira dos aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (§ 1º, Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996). As duas funções supracitadas, relacionadas à União, estão relacionadas ao financiamento da educação.

O art. 211 trata ainda sobre a responsabilidade de cada ente federado às etapas do ensino:

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

§ 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios exercerão ação redistributiva em relação a suas escolas. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

Sobre o parágrafo 4º, Silva (2013, p. 5) destaca a Emenda Constitucional 14 (que instituiu o Fundef) como um marco importante para a educação, no sentido de que “conferiu à união a corresponsabilidade da educação básica, que inicialmente pertencia aos Estados e Municípios, dando a concepção de sistema nacional”. Consideramos relevante indicar que o parágrafo citado passou por duas novas emendas constitucionais, e que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei Nº 11.494/2007, tornou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, abrangendo, assim, toda a educação básica. Destacamos ainda, que o ano de 2020 foi marcante para a educação, na luta pela permanência do FUNDEB, que pela legislação de 2007, teria o seu término no dia 31 de dezembro de 2020. A aprovação do novo FUNDEB, regulamentada pela Lei Nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, foi fruto de grandes debates e disputas no âmbito da política brasileira, e uma vitória não só para os profissionais da educação, mas para todos aqueles que defendem e acreditam na educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

¹¹ Endente-se como “redistributiva”, a função de distribuir verbas aos Estados, Distrito Federal e Municípios, e a “supletiva”, a função de complementar essas verbas, caso haja necessidade.

O art. 9 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Nº 9394/96 detalha as responsabilidades de cada ente federado (união, distrito federal, estados e municípios):

Art. 9º A União incumbir-se-á de: (Regulamento)

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação; (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (Vide Lei nº 10.870, de 2004)

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

~~VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.~~

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

(Incluído

Trata-se, portanto, de um desdobramento sobre a sistematização da garantia do direito, em seus aspectos legais e organizacionais a partir da colaboração das três esferas políticas brasileiras.

Ao observarmos os dados do PNE 2014-2024, encontramos como meta 2 a “universalização do ensino fundamental de 9 anos para população de 6 a 14 anos”, o que indica a falta de acesso à população dessa faixa etária, mesmo após 26 anos da declaração do direito à educação a todos na Constituição Federal. Após 6 anos do Plano Nacional da Educação, faltando apenas 4 anos para o fim da sua vigência, o acesso ao ensino fundamental no Brasil ainda não se tornou universal, conforme mostram os dados abaixo:

Tabela 1: Percentual de acesso de crianças de 6 a 14 anos ao ensino fundamental no Brasil 2014-2019

Ano	Percentual de Matrícula
2014	97,1
2015	97,3
2016	97,3
2017	97,7
2018	98
2019	98

Considerando o período de vigência do PNE e a escala de crescimento nas matrículas no ensino fundamental, é possível que, até 2024, a meta da universalidade do ensino fundamental seja atingida, no entanto, observando toda a trajetória iniciada desde a Constituição de 1988, os dados ainda se encontram aquém, tendo em vista que a universalização do acesso já deveria ter sido alcançada no país.

Ante ao exposto, o estudo sobre o direito à educação no Brasil, desde a sua primeira Constituição até os dias atuais, permite-nos compreender como as desigualdades fazem parte da história nacional de forma estrutural, desde a questão de ser um país colonizado e com um histórico de regime escravocrata ao atual sistema econômico capitalista, que possui como base as desigualdades sociais para a sua conservação.

A educação, como um direito declarado a todos, é uma grande conquista para uma sociedade em busca de igualdade, ainda que no sentido legal, como explicitado acima, a declaração de direitos não garante a sua real efetividade. Dessa forma, consideramos tudo o que se foi conquistado ao longo da história, mas não desconsideramos que as desigualdades ainda se fazem presentes na atualidade, em seus diversos aspectos: culturais, sociais, educacionais etc.

Considerando que esta pesquisa apresenta as desigualdades de modo plural, explicitamos que aprofundaremos os estudos sobre as desigualdades sociais e educacionais, levando em consideração a relação estabelecida por elas, como poderemos ver na próxima seção.

1.2 DESIGUALDADES SOCIAIS E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS: CONCEITOS E RELAÇÕES

As desigualdades estão presentes em toda a história do nosso país, sendo uma problemática característica de países colonizados, como é o caso do Brasil. Esse foi regido por um sistema escravocrata, em que a exploração da mão-de-obra, mediante a coação física, estendeu-se por mais de 300 anos. Após isso, tem-se mantido, pelo Estado, por meio

¹² <https://www.observatoriodopne.org.br/> (Acesso em: 15/05/2021)

de um sistema capitalista e de uma sociedade dividida em classes, de forma a manter o privilégio de uns em detrimento de outros.

Atualmente, a divisão de classes no Brasil possui alguns determinantes como: educação, ocupação, posse de bens, condições de moradia, acesso aos serviços, ativos financeiros e não financeiros e renda corrente. Sobre essa temática, Bernado (2016, p. 17) trata:

O conceito de classe reflete a natureza e a quantidade de poder de uma dada posição na sociedade e implica compartilhar uma série de atributos próprios da posição social. Fazer parte de uma classe significa a probabilidade de ocupar posições diferenciadas. O poder é central nessa discussão, ainda mais em um contexto de distribuição desigual desse poder.

Inicialmente, consideramos a importância de trazer os conceitos de desigualdades e delimitarmos a que tipos de desigualdades esta pesquisa se refere.

Bernado (2016), citando Littlejohn (1975)¹³, traz-nos que as desigualdades na sociedade representam a distribuição desigual de bens e serviços, direitos e obrigações, poder e prestígio. Nesse sentido, a desigualdade mostra-se como um problema no equilíbrio de uma sociedade, seja por meio da distribuição de bens, por efetivação de direitos, ou pela variação no oferecimento de serviços. A desigualdade social está relacionada a questões como: desigualdade econômica, desigualdade no acesso aos bens culturais, escolaridade etc. Esses fatores aparecem como relevantes em pesquisas sobre o Índice de Desenvolvimento Humano dos países (IDH).

Pode parecer um paradoxo discutir desigualdades após citarmos os avanços na história do Brasil no processo de democratização, a declaração de direitos a todos e toda a questão de igualdade vista como a essência dessas conquistas. Entretanto, mencionamos por vezes que somente a declaração de direitos não garante a sua efetivação e nem concretiza a igualdade em uma sociedade. Por esse motivo, as desigualdades ainda se fazem presentes sobremaneira no contexto brasileiro e, em função disso, as pesquisas sobre desigualdades estão presentes na contemporaneidade. Delimitamos, então, os dados buscados em diferentes fontes ao contexto nacional, ao tratarmos sobre as desigualdades sociais e as desigualdades educacionais e ao percebermos uma real relação por elas estabelecidas.

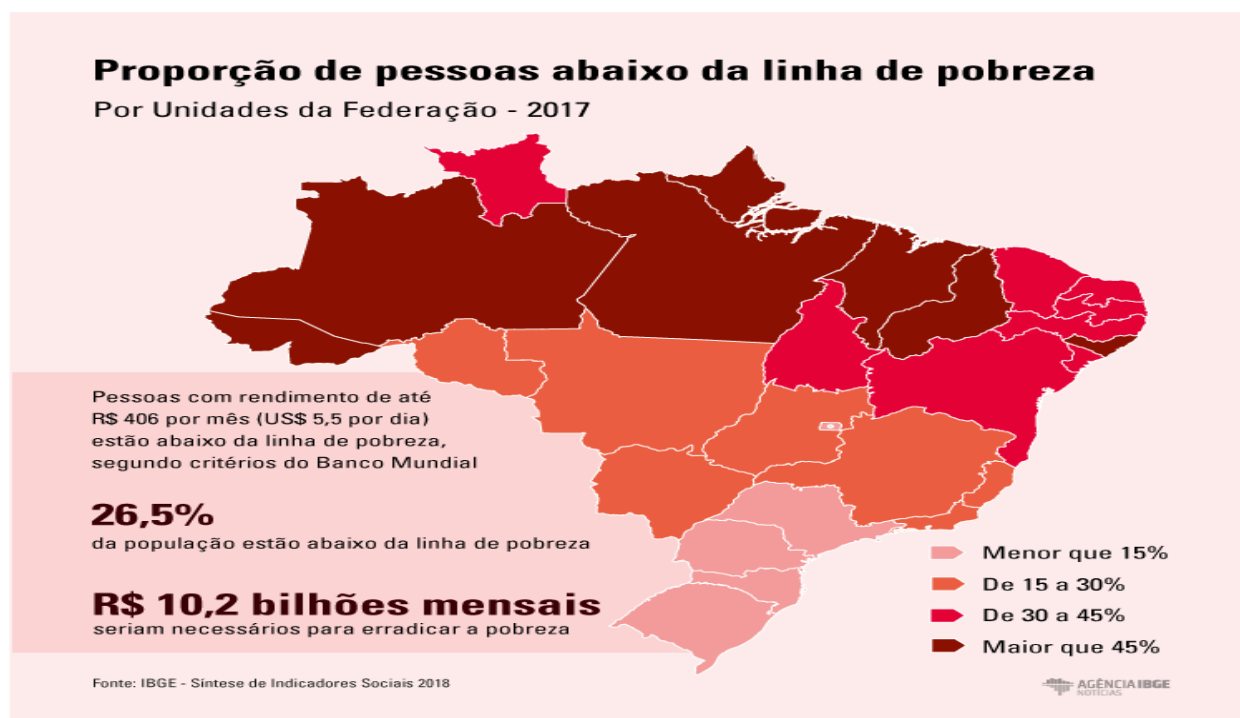
¹³ Ver em LITTLEJOHN, James. La estratificación social. Alianza Editorial, Madrid, 1975.

As desigualdades sociais possuem como fator crucial as desigualdades econômicas de um país, já que questões relacionadas à pobreza, à miséria e à fome tornam-se barreiras que impedem os indivíduos de priorizarem outros tipos de bens, estabelecendo como prioridade a sua subsistência.

O Brasil é apontado como 7º país mais desigual do mundo, segundo o Relatório das Nações Unidas (RDU) de 2019, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento¹⁴ (PNDU), ficando atrás apenas de países do continente africano, como: 1º África do Sul, 2º Namíbia, 3º Zâmbia, 4º República Centro Africana, 5º Lesoto e 6º Moçambique. Além disso, os dados do PNDU apontam que o Brasil é o 2º país com a maior concentração de riquezas do mundo, atrás apenas do Catar.

Algumas regiões do Brasil possuem maior concentração de pobreza, como podemos observar na figura abaixo:

Figura 1: Mapa de concentração de riquezas no Brasil por Região



Fonte: <http://dssbr.org/site/2018/12/pobreza-aumenta-e-atinge-548-milhoes-de-pessoas-em-2017/>

Os dados do IBGE de 2018, apresentados na figura 1, mostram que há maior número de pessoas abaixo da linha da pobreza em algumas regiões do que em outras. As

¹⁴ Ver < <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2019/pnud-apresenta-relatorio-de-desenvolvimento-humano-2019-com-dado.html>>

regiões mais atingidas pela pobreza são as regiões Norte e Nordeste, chegando de 30% a 45%, seguidos pelas regiões centro-oeste e sudeste, com proporções de 15% a 30%, e a região sul, sendo apontada como menos afetada pela pobreza no país.

Em relação à desigualdade no acesso à educação, o observatório do PNE nos traz os seguintes dados em relação ao ensino fundamental:

Tabela 2: Percentual de matrícula de crianças de 6 a 16 anos no ensino fundamental¹⁵ por região

Brasil	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Norte	96,40%	96,60%	96,70%	97,30%	97,30%	97,40%
Nordeste	96,70%	97%	97,30%	97,40%	97,70%	97,80%
Sudeste	97,50%	97,60%	97,40%	97,80%	98,30%	98,20%
Sul	97,90%	97,90%	97,70%	98,10%	98,30%	98,20%
Centro-Oeste	97,10%	97,60%	96,90%	97,70%	97,70%	98,20%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do observatório PNE¹⁶

Apesar de todas as regiões apontarem para o crescimento na taxa de matrículas de crianças de 6 até 16 anos no ensino fundamental, as regiões Norte e Nordeste ainda são as que se encontram mais afastadas da universalização dessa etapa do ensino. Destacamos que essas mesmas regiões são as mais afetadas pelas desigualdades socioeconômicas no Brasil. Ressaltamos ainda que a aproximação entre as regiões e a diminuição da desigualdade relacionadas ao acesso ao ensino fundamental são recentes e resultado de políticas como o FUNDEF e o FUNDEB. Em dados anteriores, a desigualdade entre as regiões era extrema.

A relação entre as desigualdades sociais e educacionais é apontada por diversos estudos, principalmente na área da sociologia em educação. Ainda que em concepções distintas ou antagônicas, no sentido de alguns defenderem a educação como um caminho para a redução das desigualdades e para a mobilidade social; e outros defenderem que a escola seja reprodutora das desigualdades sociais, há um consenso quanto a relação entre tais desigualdades.

No contexto brasileiro, essa relação entre as desigualdades sociais e educacionais é perceptível por intermédio de dados como os da figura 1 e da tabela 2, em

¹⁵ Apresentamos os dados referentes ao ensino fundamental por se tratar do segmento objeto de estudo desta pesquisa.

¹⁶ <https://www.observatoriodopne.org.br/> (Acesso em: 15/05/2021)

que as regiões de maior concentração de pobreza são as mais afetadas nas desigualdades educacionais, em relação ao acesso ao ensino fundamental.

Tabela 3: Dados dos IDEB por região

Escolas públicas do Brasil	2013	2015	2017	2019
Norte	4,1	4,4	4,7	5,0
Nordeste	4,0	4,3	4,6	4,9
Sudeste	5,6	5,9	6,1	6,4
Sul	5,5	5,8	6,0	6,3
Centro-Oeste	5,1	5,4	5,6	5,9

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP referentes ao IDEB.

Os dados da tabela 3 apresentam os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB que avaliam a cada 2 anos a qualidade da educação no Brasil. Essa avaliação é mensurada por intermédio do SAEB- Sistema de avaliação da Educação Básica, em que são avaliados o desempenho dos alunos de 5º e 9º ano em português e matemática, além da taxa de aprovação.

Conforme sinalizado na tabela, as regiões Nordeste e Norte apresentam menor nota no IDEB em todos os anos apresentados (2013-2019), enquanto as regiões Sudeste e Sul apresentam melhores resultados. Isso significa que além de serem as regiões mais afetadas pela desigualdade socioeconômica e pela desigualdade no acesso ao ensino fundamental, essas regiões também são atingidas pela desigualdade na qualidade (mensurável) da educação.

Essas questões podem estar relacionadas a diversos fatores, como pouca oferta de vagas em alguns territórios, precariedade das unidades escolares, fatores relacionados à extrema pobreza, como o trabalho infantil, questões ligadas à violência ou até mesmo o descrédito por parte da família na educação e na escola.

Diogo (1998), com base nos estudos de Boudon (1979), trata sobre a diferença da concepção da escolarização das diferentes classes. Segundo o autor, enquanto para as classes populares possuem uma visão “economicista” da escola, ou seja, como meio de melhoria econômica; as classes mais altas investem na escolarização com pretensões futuras de realização pessoal. Há ainda, entre as classes populares, aqueles que não

acreditam na escola ou entendem que a escolarização “é para a elite” e por isso não se enxergam como sujeitos de direito à educação e influenciam os filhos nessa mesma perspectiva. Esses sujeitos veem mais sentido em direcionar o tempo ao trabalho, do que aos estudos. A questão da obrigatoriedade e programas como o Bolsa- Família¹⁷ podem ser fatores positivos na garantia de oportunidade de acesso para esses alunos.

Atualmente, com as redefinições dos papéis da escola, para algumas crianças atingidas pela extrema pobreza, a escola pública é essencial não somente para suprir as necessidades educacionais, mas passou a ser o único meio de suprir outras necessidades, como a fome (GENTILI, 2012). No tocante a essa temática, são encontradas muitas críticas sobre a modificação dos papéis da escola e a visão assistencialista sobrepondo as questões pedagógicas. Sobre tal aspecto, o autor considera que

as críticas derivadas de uma suposta perda da função pedagógica da escola diante do protagonismo “assistencialista” costumam partir de argumentos geralmente ingênuos e, no pior dos casos, cínicos. [...]. Acredito que se a escola pública e seus professores não cumprissem este papel, milhares de meninos e meninas latino-americanas hoje viveriam muito pior do que vivem. Isto é suficiente para render à escola, mais uma vez, nosso solidário respeito (GENTILI, 2012, p. 24)

Além da diferença sobre as concepções de educação entre as classes, existem ainda necessidades distintas, como por exemplo, os alunos de classes mais altas chegam às escolas com necessidades voltadas prioritariamente aos conteúdos escolares, em muitos casos, esses já possuem acesso à cultura dominante da sociedade, a esportes e a toda uma estrutura que pode lhes garantir uma educação integral. Enquanto isso, as classes populares chegam às escolas com mais que as necessidades voltadas ao ensino, mas com necessidades alimentares, cuidados com a saúde, proteção, além de acesso a diferentes culturas e lazer, questões essas que possuem um papel relevante para a sua formação, mas não acessíveis diante do seu cenário socioeconômico.

Lima (2016, p. 21), ao discutir sobre as desigualdades sociais e a educação, com base nos estudos de Rawls (2008), afirma que a distribuição dos direitos em um sistema equitativo deve ser guiada por dois princípios:

¹⁷ É um programa da Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (Senarc), que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Ele foi criado em outubro de 2003 e possui três eixos principais: complemento da renda; acesso a direitos; e articulação com outras ações a fim de estimular o desenvolvimento das famílias. Ver em: <<https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>>
*A frequência escolar é um dos critérios para o recebimento do benefício.

1- Cada um tem o mesmo direito (irrevogável) e um sistema plenamente adequado de liberdades básicas iguais, que seja compatível com o sistema de liberdade para todos.

2- As desigualdades econômicas e sociais devem atender a duas condições: a) devem estar vinculadas a cargos e posições abertos a todos (igualdade equitativa de oportunidades); b) devem dar maior benefício nos membros mais desfavorecidos da sociedade (princípio da diferença).

A autora (2016, p. 22) se refere ao primeiro princípio como a “garantia dos direitos básicos e fundamentais dos cidadãos” e o segundo princípio atrelado ao primeiro, destacando que “a distribuição de bens sociais deve dar-se em um contexto em que as liberdades e direitos básicos estejam plenamente garantidos” (p.22). Nessa visão, a desigualdade ou a diferença positiva, tratada também por discriminação positiva, tem o sentido de dar mais a quem tem menos para que todos tenham as mesmas condições de acesso a oportunidades e efetivação de direitos.

Aproximando essa discussão ao nosso objeto de estudo, consideramos que o direito à educação se insere no que tange ao primeiro princípio, já que é um direito subjetivo e irrevogável a todos os cidadãos; e as políticas de cunho compensatório inserem-se no segundo princípio apontado pela autora (2016), no sentido de oferecer mais a quem tem menos, como forma de efetivar o direito à educação a todos, além de dar acesso a outros direitos, como a proteção social, alimentação, assistência social e etc.

Pizzio (2016, p.356), ao tratar sobre justiça social, um dos conceitos atrelados aos estudos sobre desigualdades, em relação a conflitos sociais e desigualdades, destaca que em algumas sociedades “as desigualdades não apenas são aceitas, mas encontram respaldo e legitimidade no ordenamento social”.

Nesse sentido, compreendendo a estrutura do capitalismo, regime econômico estabelecido no Brasil, é notório que o cenário de desigualdades vem se perpetuando por não ser encarado como um problema, mas como forma de manter o privilégio das classes mais favorecidas economicamente. Afinal, o que seria da burguesia sem a mão-de-obra do proletariado? Dessa forma, é notório que o viés político-ideológico influi nas ações com a capacidade de minimizar as desigualdades ou ampliá-las, a exemplo disso temos a história do Brasil, já discutida acima, com períodos de espasmos entre conquistas e perdas de direitos.

No que se refere à escola diante dessas desigualdades, Dubet (2004), ao colocar em questão “O que é uma escola justa?”, questiona o modelo meritocrático no qual o sistema escolar está inserido, de forma que no modelo citado, “a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades” (p. 541). O autor sublinha o modelo de educação referenciado como cruel e “cria enorme desigualdade entre os alunos bons e os menos bons” produzindo muito mais “vencidos do que vencedores” (p. 545).

Nessa compreensão, a escola, que deveria ser um espaço democrático, de oportunidades educativas e sociais, acaba por se reduzir a um papel não só de reproduzidor das desigualdades sociais, mas como um legitimador e criador de outras desigualdades (DUBET, 2004). O autor define a discriminação positiva como um caminho para que a escola seja mais justa, no sentido de oferecer mais ao menos favorecidos, levando em consideração as duas desigualdades reais, de forma a compensá-las.

A melhor maneira de resistir a esse fenômeno incompatível com uma lógica puramente igualitária é a introdução de mecanismos compensatórios eficazes e centrados nos alunos e em seu trabalho: estudos dirigidos, atividades esportivas e culturais, estabilidade e qualidade das equipes educacionais, preparação específica para concursos e exames (DUBET, 2004, p. 545).

A partir dessa discussão, compreendemos que as desigualdades sociais e educacionais estão tão interligadas que se torna difícil não as associar. Isso é notório em diversas pesquisas que tratam sobre as temáticas, além dos dados apresentados e discutidos nesta seção. Além disso, analisamos fatores como: concepções de educação das diferentes classes sociais e os diversos papéis que a escola tem assumido atualmente.

E mais: a organização e a concepção de uma educação competitiva e meritocrática do sistema educacional brasileiro acabam por tornar essa relação entre essas desigualdades ainda mais consolidada, tornando-se um ciclo no qual não se sabe se a desigualdade social que coopera para a desigualdade educacional ou o inverso. O que sabemos é que a desigualdade social tem uma forte tendência a se transformar em desigualdade educacional e, do mesmo modo, a desigualdade educacional tende a ser reproduzida nas oportunidades de carreira, de emprego e na vida social de modo geral.

1.3 AS CONTRIBUIÇÕES DO TEMPO NA EDUCAÇÃO E REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL COMO UM DIREITO

A questão do tempo direcionado à educação é uma temática presente nos estudos contemporâneos, mas que em muitos períodos da história da educação brasileira esteve como pauta, seja em relação ao tempo diário, à quantidade de dias letivos anuais e até mesmo quanto ao quantitativo de anos direcionados à determinada etapa de escolaridade, como foi o caso do ensino fundamental, que foi ampliado de 8 para 9 anos. Dessa forma, é notório o consenso em relação à ampliação do tempo escolar como profícua no que tange às oportunidades educativas.

Ao discorrer sobre o tempo escolar, Guimarães (2019) aborda a categorização de Parente (2010, p. 23) que o divide em 3 categorias:

tempos de escola, considerando como elemento principal o início da educação escolar; **tempos de escolarização**, destacando suas formas de organização; **tempos na escola**, considerando, principalmente, as formas de organização do trabalho pedagógico na escola e as iniciativas de educação em tempo integral.

Nesse contexto, ao longo da história da educação do Brasil, podemos observar diversas modificações nas legislações, no sentido da ampliação tanto do tempo de escola, quanto do tempo de escolarização e os tempos na escola. Em relação aos tempos de escola, podemos citar a Lei N° 12.796/ 2013, que tornou a matrícula obrigatória a partir dos 4 anos de idade:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
~~I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;~~
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
a) pré-escola;
b) ensino fundamental;
c) ensino médio;

Sobre os tempos de escolarização, podemos citar a Lei N° 11274/2006, que amplia o ensino fundamental de 8 para 9 anos:

~~Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:~~
Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005)

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [...] (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

E sobre os tempos na escola, de acordo com Parente (2010), estão relacionados à organização do trabalho pedagógico, do qual podemos citar a modificação do quantitativo de dias letivos de 180 para 200 dias; e o tempo integral, do qual destacamos o parágrafo 2º do art. 34 da LDBEN: “§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. Visto isso, o tempo aparece cada vez mais como um fator relevante na trajetória educacional dos alunos. Na educação pública, a valorização desses tempos torna-se ainda mais considerável devido aos múltiplos papéis que representa na sociedade atual, já que mais tempo dentro dos espaços escolares, muitas vezes significa mais tempo de alimentação completa, de acesso a água potável, de proteção à violência, entre outros já discutidos.

Outro fator crucial é que, muitas vezes, o alargamento desses tempos torna-se, na verdade, uma compensação dos tempos que lhes são furtados pela precarização do serviço público que acarreta a perda de dias letivos, devido à falta d’ água, à falta de professores, à falta de merenda; ou por situações de violência no entorno da escola, como é o caso do Rio de Janeiro, onde, por muitas vezes, escolas localizadas dentro de favelas são obrigadas a fecharem suas portas em dias de intenso tiroteio. Nesse sentido, ampliação do tempo seria um meio de garantir o direito ao tempo escolar a esses alunos.

O tempo voltado à escolarização, ainda que ganhe diferentes contornos e significados em cada realidade, ou seja, na escola pública e privada ou até mesmo de instituição para instituição, o direito ao tempo possui um valor significativo. Guimarães (2019, p. 62) destaca que nas instituições escolares “o tempo é fator de reflexões e tem sido considerado de importância inquestionável, uma vez que interfere diretamente na configuração que a escola desenha para ordenar seus espaços, fazeres e dizeres”.

Com a conquista do reconhecimento do direito à educação a todos os cidadãos brasileiros, o Estado, buscando cumprir a lei e oferecer vagas aos estudantes, instituiu a sua organização em turnos. Dessa forma, algumas escolas eram divididas em 2 ou 3 turnos (com a educação de jovens e adultos) ou em algumas localidades com maior demanda de vagas, eram oferecidos 4 turnos, organizados da seguinte forma: 7h às 11h/11h às 15h/ 15h às 19h/ 19h às 22h30min-23h. Ou seja, alguns alunos tinham menos tempo de aula do que o estabelecido por lei como mínimo, já que é praticamente impossível, terminar um turno e começar outro dentro do mesmo horário. É importante salientar que em alguns municípios ainda existem escolas de 3 ou 4 turnos, onde o direito ao mínimo de tempo na

escola não é cumprido. Isso acontece porque alguns bairros (normalmente os mais vulneráveis) possuem um número de escolas insuficiente à população daquela localidade e por esse motivo, as poucas escolas do local precisam dar conta de atender a todos os estudantes da região.

Percebemos, então, que nessas situações, o direito ao mínimo de tempo na escola é negado justamente aos que mais precisam, já que a situação econômica da maioria não permite a complementação desse tempo voltado à educação, com atividades extras curriculares, direcionadas à cultura ou aos esportes, como acontece com aqueles que pertencentes a classes mais altas.

Lima (2016), em seu estudo sobre educação e desigualdades sociais, aponta a organização do tempo na escola como um dos fatores que fortalecem a qualidade da escola. A autora sinaliza que escolas com melhores resultados teriam, entre outros fatores, a questão da organização do tempo como um diferencial das outras escolas com resultados menos favoráveis. Colaborando com essa discussão, Guimarães (2019, p. 62) destaca que

cabe-nos refletir sobre como a organização dos tempos da escola se articula às temporalidades dos estudantes no atendimento em tempo integral. Isso porque se no tempo parcial, quando o estudante fica no máximo entre 4 horas e 4h30min na escola, não se pode negar a oferta de atividades diversificadas; no tempo integral, quando o estudante pode ficar na escola 7 horas ou mais, essa oferta é inquestionavelmente necessária.

A partir desses apontamentos, compreendemos que não basta somente pensar na importância de oferecer mais tempo de escola/escolarização/na escola, cabe principalmente pensar sobre a qualidade desse maior tempo ofertado, no sentido de não oferecer “mais do mesmo” ou de trabalhar com improvisos.

Slavin (1996, p. 11), ao tratar sobre salas de aulas e escolas eficazes, cita o tempo como um dos elementos relevantes para um ensino eficaz. Em sua discussão, ele aponta para dois conceitos em relação ao tempo: o tempo alocado e o tempo engajado.

Tempo alocado é o tempo estabelecido pelo professor para uma lição ou assunto particular e, então, efetivamente utilizado para as atividades instrucionais. O tempo alocado está em grande parte sob o controle direto do professor e da escola. Tempo engajado - tempo em que os alunos efetivamente dedicam às tarefas de aprendizado- não está sob controle direto, nem da escola, nem do professor.

Para o autor, a qualidade do tempo alocado, ou seja, aquele em que o aluno está sob a responsabilidade dos professores e da escola, é um elemento relevante para a qualidade do tempo engajado, que corresponde ao tempo em que os alunos não estão sob

supervisão, quando o tempo dedicado as tarefas é determinado pelo seu interesse despertado durante o que foi realizado no tempo alocado.

Seguindo a discussão sobre o tempo integral, por mais que pareça um tanto contraditório pensar na educação em tempo integral como um direito, quando ainda se tem escolas que não conseguem oferecer nem o mínimo previsto por lei, de 4h diárias, acreditamos que ainda que a lentos passos, estejamos caminhando rumo a esse objetivo. O percurso da educação em tempo integral no Brasil¹⁸ aponta para uma ressignificação da educação em tempo integral, outrora pensada apenas para um público específico (normalmente os mais afetados por vulnerabilidades), de forma que em muitos casos se perdiam na questão pedagógica e tinham como ênfase a questão puramente assistencialista.

Nossos estudos vêm delineando que propostas de educação em tempo integral que não valorizam a escola pública enquanto centro do processo de sua natureza primeira – promotora de aprendizagens; portadora da construção de conhecimentos e saberes constituídos ao longo do tempo na sociedade- e a colocam, apenas, como mais um ‘equipamento educativo’, encontram –se propensas a produzir ainda mais desigualdade social e a diminuir, em função exponencial, a qualidade educacional [...] (COELHO; SIRINO, 2018, p. 156).

Ratificamos a fala de Cavaliere e Coelho (2013, p. 170) quanto a não entender como um problema a escola assumir o papel de cuidar e dar assistência aos seus alunos, a crítica é no sentido de esse papel substituir o seu papel pedagógico e com isso, contribuir para a ampliação das desigualdades educacionais e sociais.

Esse sentido da educação em tempo integral tem-se delineado em um teor mais universalista, como podemos observar desde a LBDEN, que prevê uma progressão do atendimento aos alunos em tempo integral, em algumas políticas de financiamento, como é o caso do FUNDEB, e principalmente o Plano Nacional da Educação 2014- 2024- Lei Nº 13.005/2014, que define uma meta visando à progressão do atendimento em tempo integral em escolas do Brasil, além de estratégias para o seu alcance.

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.

Estratégias:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e

¹⁸ Parte desse percurso pode ser observado na linha do tempo que consta na página 38.

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;

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;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

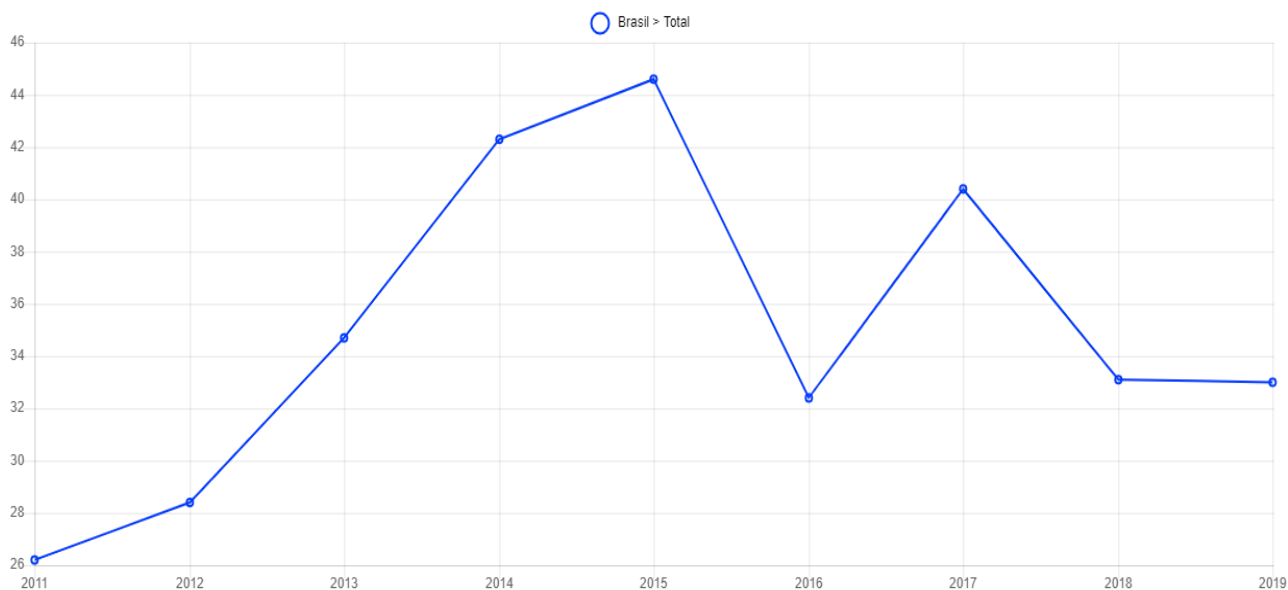
6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

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 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024, além de apresentar a educação em tempo integral como meta, tem como diferencial um percentual de escolas e alunos a serem alcançados, o que demonstra sobremaneira a intenção de uma possível universalização ao longo dos próximos planos.

Figura 2: Porcentagem de escolas públicas da educação básica com matrícula em tempo integral.



Fonte: Observatório PNE¹⁹

A partir da figura 2, podemos visualizar como tem sido a trajetória da implementação do tempo integral nas escolas brasileiras. De 2011 a 2015, é apresentado um crescimento considerável de 26,2 % para 44,6 %. Esse crescimento significativo no número de atendimento de educação em tempo integral no Brasil foi resultado da política federal indutora de educação em tempo integral, denominada Mais Educação. A queda das matrículas em turmas de tempo integral entre o ano de 2015 e 2016, de 44,6% para 32,4 % tem como contexto a instabilidade política no país, a mudança de governo presidencial e a descontinuidade do Mais Educação. Ainda em 2016, o Programa Novo Mais Educação foi instituído, resultando em um crescimento na taxa de matrículas novamente, chegando a 40,4 %, no entanto, mostra novamente uma regressão em 2018 e 2019.

Esses dados nos revelam que apesar de as políticas federais agirem como indutoras do tempo integral nos Estados e Municípios, acabam por se tornarem a única forma de efetivação da ampliação do tempo em virtude do financiamento dos recursos disponibilizados para a concretização dessas políticas.

No cenário atual, de 50% de escolas em tempo integral, e 25% de alunos em tempo integral, previsto na meta prevista no PNE 2014-2024, temos: 33 % de escolas públicas com matrícula em tempo integral; e 14,2% de alunos matriculados em tempo integral.

¹⁹ <https://www.observatoriodopne.org.br/> (Acesso em: 15/05/2021)

Considerando que estamos nos últimos 3 anos da vigência do plano, a meta parece ser atingível, mas as oscilações observadas na figura 2 ao longo dos últimos anos surgem como um alerta para a possibilidade de a meta não ser atingida.

Seguindo com a reflexão sobre a possível universalidade da educação em tempo integral, Leclerc e Moll (2012, p. 32) defendem que “a universalidade da política de ampliação da jornada constitui condição de superação da dívida social brasileira, da qual faz parte o trespdobramento de turnos”, que se refere a uma crítica já abordada por nós nesta pesquisa, sobre as escolas de 3 e 4 turnos, que não cumprem o mínimo do direito ao tempo diário estabelecido por lei. Dessa forma, para as autoras, a universalidade da educação em tempo integral seria uma forma de compensar o tempo diário escolar que foi negado à sociedade outrora. Além disso, as autoras (p.23) enfatizam outro aspecto sobre a importância da universalidade da educação em tempo integral:

A demanda por mais tempo diário de escola representa outro lado da moeda da demanda pela qualidade dos processos pedagógicos e pela democratização dos conteúdos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, dos usos das tecnologias e mídias e da capacitação na produção e disseminação do conhecimento.

Arroyo (1988), ao abordar a temática sobre o *Direito ao Tempo de Escola*, destaca que a escolarização universal e a educação em tempo integral nem sempre caminharam paralelamente e que a proposta da educação em tempo integral é anterior à universalização do ensino. Ou seja, houve um tempo em que alguns tinham como privilégio não só ter o acesso à educação, mas ao tempo integral destinado à escolarização, enquanto outros não possuíam direito nem ao mínimo. Após isso, mesmo com o acesso dos filhos dos trabalhadores ao ensino, o autor (1988, p. 9) faz uma crítica sobre o curto período destinado à escolarização:

Sem dúvida que o curto tempo que o futuro trabalhador passa pela escola não permite aprender os conteúdos básicos necessários à sua sobrevivência, a sua inserção na cidadania e no trabalho, como é igualmente certo que não será pelo fato de aprender esses conteúdos básicos que se constituirá em cidadão e estará mais inserido no mundo do trabalho.

Diante do exposto nesta seção, compreendemos que no Brasil, ao longo de anos, pensando e discutindo sobre a importância do tempo voltado à escolarização, seja no que tange à quantidade de dias letivos, à quantidade de anos destinados a cada etapa, à quantidade de anos destinados à educação básica, ou no tempo diário escolar - do qual

tratamos nesta pesquisa como tempo integral -, é notória em sua trajetória que essa importância do tempo tem sido evidenciada.

Com isso, a educação em tempo integral tem sido ressignificada, perdendo o seu caráter apresentado em algumas políticas, como puramente assistencialista, voltado apenas para as classes populares e tem demonstrado uma visão direcionada a sua ampliação e possível universalização.

Não podemos ser utópicos em pensar ou dizer que essa universalização se dará por um processo simples, afinal são muitos desafios a serem enfrentados e superados, desafios esses, que por vezes resultam em recuos (como podemos observar no gráfico 1). A partir dessa reflexão, destacamos algumas questões vistas como desafios para a efetivação da universalização do tempo integral no Brasil:

Esquema 1: Principais desafios para a universalização do tempo integral

Financiamento	Valorização do profissional da educação	Gestão democrática
<ul style="list-style-type: none">• Construção e manutenção de prédios escolares.• Investimento em equipamentos voltados as diversas áreas do conhecimento.	<ul style="list-style-type: none">• Prover concursos de 40 horas com remuneração equivalente, para que o professor se dedique a apenas 1 escola.• Formação continuada aos professores e funcionários da educação.	<ul style="list-style-type: none">• Participação de todos os pares nas discussões sobre a implementação da educação em tempo integral, assim como suas concepções e objetivos.• Elaboração coletiva das propostas de atividades e planejamento do tempo escolar.

Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento bibliográfico e análise documental

Entendemos que os desafios não se resumem apenas aos citados acima, no entanto, os destacamos por serem as críticas mais presentes nos estudos sobre políticas de educação em tempo integral acessados por nós.

1.4 OS DESAFIOS DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DIANTE DA PANDEMIA DO COVID-19 NO BRASIL

É de notório saber a crise que assola não somente o Brasil, mas o mundo. O ano de 2020 nos trouxe uma realidade inimaginável e totalmente atípica. Dessa forma, em uma pesquisa social, não é possível ignorar os fatos e deixar de mencioná-los em nossa investigação.

No dia 11 de março de 2020, a OMS (Organização Mundial de Saúde) declarou uma pandemia do novo coronavírus - covid-19. Isso se deu devido à rápida disseminação de um vírus que teve a sua primeira notificação Wuhan, na China e que se espalhou por diversos países. Um vírus novo, letal e com grande potencial de transmissão por contato.

Sendo assim, no dia 13 de março de 2020, foi decretada quarentena, já prevista na Lei Nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, que “dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus responsável pelo surto de 2019”. E devido a isso, a maioria das escolas fechou suas portas nessa data, assim como comércios, indústrias, espaços de lazer etc. Desde então, temos vivenciado dias difíceis, tendo que lidar com notícias ruins, perdas, que, mundialmente, já chegam a quase 2.000.000 de mortos, e no Brasil já passam dos 300 mil²⁰ mortos por essa doença.

Em nosso país, o que parecia ser uma medida que levaria pouco tempo, tem perdurado por quase 1 ano, até a data da construção do presente texto. Na área da educação pública, o debate vem se constituindo em torno da manutenção ou não do calendário escolar, da carga horária obrigatória, da possibilidade iminente de retomada das atividades presenciais e dos argumentos que se avolumam e endossam a falta de condições estruturais e pedagógicas para que esse retorno aconteça de forma segura. Diante da complexidade da contenção do Corona vírus e das sucessivas prorrogações de suspensão das atividades escolares nas escolas públicas, tivemos que repensar as estratégias para a garantia da continuidade da nossa investigação em tempos de pandemia e de isolamento social.

²⁰ Fonte: Dados fornecidos por [Wikipédia](#), [The New York Times](#) e [JHU CSSE COVID-19](#). Disponível em: <https://www.google.com/search?q=numeros+de+mortes+coronavirus+no+mundo&rlz=1C1GCEB_enBR895BR895&oq=numeros+de+mortes+&aqs=chrome.1.69i57j0i131i433l2j0l2j0i395l3.5041j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> Acesso em: 25/03/2021.

Em países em que, antes da pandemia, a garantia do direito à educação já era uma realidade, enfrenta-se, no contexto atual, o grande desafio em manter a garantia desse direito à toda a população. No contexto brasileiro, o desafio torna-se ainda maior, tendo em vista que as desigualdades, tanto no acesso quanto na qualidade da educação, são questões enfrentadas muito antes da pandemia, e que, diante dela, têm se acirrado cada vez mais.

Existe um debate nas ciências sociais sobre se a verdade e a qualidade das instituições de uma dada sociedade se conhecem melhor em situações de normalidade, de funcionamento corrente, ou em situações excepcionais, de crise. Talvez os dois tipos de situação sejam igualmente indutores de conhecimento, mas certamente que nos permitem conhecer ou relevar coisas diferentes. Que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus? (SANTOS, 2020, p. 04).

Além das desigualdades relacionadas ao acesso à educação durante o período pandêmico, outros papéis assumidos pela escola perante a sociedade, como a alimentação. Muitos estudantes tinham a sua alimentação garantida apenas na escola, devido a extrema pobreza. Atualmente, diante do impacto altíssimo no preço dos gêneros alimentícios, a merenda escolar tem se configurado como significativamente importante para os estudantes e suas famílias.

Para minimizar tal situação, algumas redes de ensino ofereceram cestas básicas, outras tiveram como tentativa oferecer essa alimentação dentro dos espaços escolares, no entanto, não tiveram a autorização da justiça pelo risco de estudantes e funcionários de exposição ao vírus. A rede municipal do Rio de Janeiro, inicialmente, distribuiu cestas básicas, em seguida, optou por oferecer um cartão alimentação no valor de R\$50 reais/mês. Entretanto, atualmente, não temos notícias sobre o cartão alimentação da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Dessa forma, o cenário atual evidencia alguns dos problemas sociais e educacionais presentes no Brasil.

A Medida Provisória N° 934, de 1 de abril de 2020 trata sobre a flexibilidade do cumprimento dos dias letivos estabelecidos pela LDBEN:

Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

Alguns municípios adotaram, desde o início da quarentena, o formato de aulas remotas, como é o caso do Rio de Janeiro. Dessa forma, os professores foram orientados pelos Sistemas de Ensino a produzir materiais pedagógicos para que pudessem ser disponibilizados às famílias, por meio das plataformas virtuais e redes sociais. Essa medida, ainda que não haja consenso sobre a sua efetividade, ampliou-se por quase todas as redes escolares.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CP Nº 5/2020, de 28 de abril de 2020, trata para o cômputo de atividades não presenciais como cumprimento da carga horária obrigatória, além de apontar para diretrizes quanto ao tipo de atividades a serem realizadas para cada etapa de ensino. O documento apresenta essas medidas como uma solução possível para a manutenção da “garantia de direitos e objetivos de aprendizagem”. No entanto, o mesmo documento cita a preocupação com as desigualdades, afirmando que é necessário “considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado”.

Tal preocupação se dá, porque, em um cenário de pandemia, o desequilíbrio na distribuição de bens ganha maior destaque, em que muitos estudantes não têm acesso aos meios tecnológicos ou possuem acesso limitado. Nesse contexto, a garantia do direito à educação só se efetiva aos estudantes com acesso a essas tecnologias, enquanto os outros ficam desassistidos.

Outra alternativa adotada por algumas redes, com o objetivo de atender aos alunos que não possuíam acesso às tecnologias, foi a distribuição de materiais impressos nas escolas. No entanto, tal medida recebeu críticas quanto a sua relevância, devido à falta de interação entre professor-aluno e a dificuldade de avaliação da aprendizagem desses estudantes.

Além do debate acerca do acesso dos estudantes às atividades remotas, outra questão que precisa ser discutida está relacionada ao tipo de educação que está sendo ofertada aos estudantes. Parafraseando Santos (2020), que potenciais conhecimentos têm sido priorizados diante da pandemia do coronavírus? Será uma educação conteudista, cansativa e desgastante? Será uma educação improvisada, sem objetivos claros? Ou será

que uma educação integral, que compreenda os diversos aspectos formativos dos estudantes?

Considerando que ao falarmos sobre o direito à educação, estamos falando sobre qualidade da educação, qualidade essa prevista por lei, perguntamo-nos se realmente podemos dizer que o direito à educação tem sido garantido durante esse período de pandemia no Brasil ou se as medidas adotadas tiveram apenas o objetivo de cumprir com as burocracias ou apenas de forma assistencialista ou de proteção social.

As perdas em relação ao ano letivo de 2020 são inegáveis, tanto no sentido da garantia ao direito a uma educação de qualidade, quanto em relação àqueles que não tiveram acesso a nenhum material escolar durante todo o ano. No sentido de minimizar tais perdas, a rede municipal de ensino carioca, por meio da Deliberação E/CME N.º 42, de 23 de setembro de 2020, aprovou a reorganização currículo, considerando biênio 2020/2021:

Art. 1º Fica aprovada a Reorganização do Currículo Carioca a ser implementada no biênio 2020/2021, apresentada pela Secretaria Municipal de Educação-SME, a partir do período de afastamento dos estudantes às aulas presenciais, durante o isolamento social estabelecido pelas autoridades sanitárias diante da Pandemia provocada pela Covid-19, garantindo o processo de discussão entre os profissionais da Educação e demais componentes da comunidade escolar (RIO DE JANEIRO, 2020).

Apesar desse planejamento, o ano de 2021 inicia como muitas incertezas diante de um crescimento no número de infectados e uma nova alta de mortalidade pelo vírus do COVID-19, considerado por especialistas como uma 2ª onda da pandemia.

Essas circunstâncias geram dúvidas sobre como será esse biênio 2020/2021, se teremos aulas presenciais, se as aulas serão híbridas ou se permanecerão acontecendo de forma remota. Contudo, consideramos que a experiência do ano de 2020 revelou erros e acertos que podem contribuir para que 2021 seja um ano melhor para educação. Com políticas – e vontade política – que consideram a realidade dos alunos de todas as classes, que subsidiem acesso àqueles que não possuem; ou seja, que 2021 não seja um ano que contribua ainda mais com o acirramento das desigualdades.

O debate acerca do direito à educação e as desigualdades sociais e educacionais no Brasil, a partir da análise das legislações, dados e discussões de autores que tratam sobre a temática, trouxe-nos compreensões relevantes para direcionamentos em relação a nossa pesquisa de campo que abrange a política de ampliação da jornada escolar no município do Rio de Janeiro.

O próximo capítulo apresentará o contexto do município de Rio de Janeiro, a organização da rede municipal, além de um mapeamento referente às desigualdades sociais e educacionais na cidade, e a partir disso, direcionaremos o nosso olhar à escola escolhida como nosso campo de investigação. Desse modo, teremos um olhar macro (Brasil), meso (Rio de Janeiro) e micro (escola) sobre a temática desta pesquisa.

2 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O TURNO ÚNICO NO RIO DE JANEIRO

Os conceitos de educação integral e educação em tempo integral por muitas vezes são tratados como sinônimos, no que tange à questão de mais tempo na escola. Entretanto, por mais que se perceba uma grande relação entre a educação em tempo integral com a educação integral, as perspectivas se diferem.

A Educação Integral se refere à formação mais completa possível do ser humano e, de acordo com Coelho (2009), contempla os diversos aspectos dos sujeitos. Outra questão tratada pela autora (2009, p. 93) é “que a extensão do horário deve construir um tempo qualitativo dentro da escola, ou sob sua supervisão, e, nesse sentido, esse tempo qualitativo pressupõe uma formação mais completa para o ser humano- cidadão- aluno”.

Neste capítulo, discutimos o conceito de educação em tempo integral, as correntes ideológicas que permeiam essa perspectiva de educação e os moldes em que ele pode ser implementado. Além disso, são apresentadas algumas experiências de políticas públicas brasileiras de ETI.

Ao final deste capítulo, tratamos sobre a política de educação em tempo integral no Rio de Janeiro - o Turno Único - a partir da análise de documentações e legislações pesquisadas.

2.1 O TEMPO INTEGRAL: REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO E AS CONTRIBUIÇÕES DE UM TEMPO QUALITATIVO NAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Nas décadas de 20 e 30, por meio do pensamento sobre a educação de Anísio Teixeira, que foi um dos participantes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova²¹, um novo paradigma sobre as funções da escola foi levantado, em que

²¹ O Manifesto Pioneiros da Escola Nova, em 1932 refere- a um documento assinado por 26 educadores defendia uma reforma na educação brasileira. Tinham como pauta a luta por uma educação igual para todos, por meio de uma escola pública, obrigatória, laica e gratuita.

não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e de conviver e de participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

Anísio Teixeira criticava a escola minimalista, focada apenas em “transmissões”, por parte dos professores, de conteúdos escolares a serem testados por meio de exames. Para ele, a educação deveria ser um preparo para a vida, que propiciasse aos alunos uma formação que compreendesse o seu intelecto, o seu preparo para o trabalho, seus aspectos culturais e o reconhecimento como cidadão. Nesse sentido, trabalhar as dimensões intelectuais, culturais, de cidadania etc. seria um grande desafio em uma escola de período parcial.

A partir dessa nova concepção de educação, Anísio, enquanto secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia, inaugurou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, onde “aos alunos do centro era oferecido um dia completo de permanência em ambiente educativo” (NUNES, 2009, p.125). Surge então, a primeira experiência, no Brasil, de educação em tempo integral, precursora de muitas outras que surgiram posteriormente.

Ao abordarmos a temática de tempo integral, precisamos discutir algumas concepções e perspectivas inseridas no interesse de ampliar o tempo diário na escola. Nessa discussão, Cavaliere (2015, p.1207) apresenta duas maneiras que são encaradas a Educação em Tempo Integral no Brasil:

- 1- É a compreensão da escola de tempo integral como um dispositivo válido para alguns alunos e não para outros, que é reforçada pela oferta seletiva do regime no interior das escolas. Nesse caso, ela se configura como educação compensatória, focada nos mais necessitados a fim de, por meio da intensificação da ação escolar, fazer valer a igualdade de oportunidades educacionais.
- 2- Além da instrução escolar, ela estaria implicada na educação física e moral, na educação para a cidadania, na educação para a sociedade da informação e da comunicação, na difusão cultural, na socialização primária no caso das crianças pequenas e, no caso dos jovens, na formação para o trabalho. Tudo isso seria parte da justificativa para a ampliação da jornada e conformaria o que vem sendo chamado de “educação integral”.

As compreensões de educação em tempo integral citadas pela autora, baseiam-se nas experiências de políticas implantadas no território brasileiro e têm como escopo essas concepções. As primeiras experiências apresentavam uma grande centralidade na

primeira compreensão apontada pela autora, ou seja, com um foco em atender aos alunos em situações de vulnerabilidades. Dessa forma, a política de educação em tempo integral seria a oportunidade de oferecer a esses alunos o acesso a bens sociais, dos quais seriam privados, ou teriam acesso de modo insuficiente de acordo com a precariedade em que viviam.

Nesse modo, a ampliação do tempo na escola se delinearía ao que Cury (2005, p. 24) trata como política compensatória:

As políticas inclusivas compensatórias visam, então, a corrigir as lacunas deixadas pelas políticas universalistas. Com isso, se pretende equilibrar uma situação em que a balança sempre tendeu a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando assim ao mesmo tempo, por justiça, os princípios de igualdade com o de equidade.

Dessa forma, a educação em tempo integral atenderia não somente aos aspectos educacionais dos alunos, mas ofereceria uma alimentação completa, acesso à material e instrução de hábitos de higiene, acesso a bens culturais, tecnologia e proteção social.

No que tange às políticas educacionais de cunho compensatório, há algumas fragilidades citadas tanto por Cury (2005) quanto por Cavaliere (2015). Ambos apontam para a preocupação com a descontinuidade dessas políticas, já que muitas contam com o apoio de voluntários, que por diversos motivos deixam as atividades ou pelo fim de parcerias com outras organizações. Outro aspecto apontado por Cury (2005) é que essas políticas tendem a incorporar um “risco populista” e serem utilizadas como bandeira político-partidária e, dessa forma, caracterizar-se em uma política de governo, ou seja, com uma dependência da continuidade do governo para se manter, enquanto que em uma política de Estado, independente do governo e de sua permanência, as políticas tendem a se manter estáveis.

Nos primeiros documentos que abordam a educação em tempo integral no Brasil, é notória a ênfase dada à educação em tempo integral como uma política compensatória. A Lei N° 1.0172/2001, que aprova o Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001, com vigência de 10 anos, ao tratar sobre a escola de tempo integral, ressalta a preferência ao atendimento de pessoas menos favorecidas.

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

A Lei N° 13.005/2014, que aprova o PNE vigente, apresenta um maior aprofundamento, considerado como um grande avanço para a educação em tempo integral no Brasil, ao trazê-la na meta 6 e a sua implementação em todos o território brasileiro, assim como a sua progressiva expansão. Contudo, apesar de abranger outras compreensões do que seria essa educação em tempo integral, ainda é evidente o teor de política compensatória, conforme podemos observar na segunda estratégia da meta 6:

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; (BRASIL, 2014)

Os trechos citados do PNE- 2001 e 2014 demonstram a intenção da implementação de políticas de educação em tempo integral como uma estratégia voltada para a universalização de direitos civis, políticos e sociais (CURY, 2005), de forma que a instituição escolar, ao ofertar mais tempo, ofereça também acesso à efetivação de outros direitos.

É importante destacar que, ainda que pareçam sinônimos, os termos “preferencialmente” – no PNE 2001 e “prioritariamente” – no PNE 2014, diante do contexto apresentado, ganham contornos distintos, nos quais o primeiro termo possibilita uma compreensão de que existe apenas uma preferência no atendimento em tempo integral de crianças de baixa renda, possibilitando, assim, que haja a implementação em escolas que não atendam a tal público. No entanto, o PNE 2014, ao trazer o termo: “prioritariamente”, evidencia que as crianças em situação de vulnerabilidade social são priorizadas pela política, isto é, a educação em tempo integral atenderá primeiro às crianças inseridas em contexto de vulnerabilidades, para que, posteriormente, ela possa ser ampliada aos demais.

A segunda compreensão de educação em tempo integral citada por Cavaliere (2015) está pautada na concepção de uma educação que contemple mais do que o foco em conteúdos escolares, mas que abranja os aspectos morais, culturais, éticos, estéticos, sua formação para o trabalho e para o exercício da cidadania. Ou seja, essa compreensão vai ao encontro do que Coelho (2009) trata como Educação Integral.

Ao trazer como discussão a história da Educação Integral no Brasil, Coelho (2009) elucida que, por mais que se entenda que a educação integral se configure em uma formação mais completa possível, ainda sim, é possível percebê-la em diferentes concepções, de acordo com o viés ideológico predominante. O movimento Integralista²² e a Educação libertária²³, por exemplo, defendiam a educação integral, no entanto, com visões distintas.

As diferentes perspectivas de educação integral permanecem até os tempos atuais como uma disputa contínua entre conservadores e progressistas. No entanto, é importante destacar que a educação, para ser considerada como integral, deve basear-se na formação integral do indivíduo.

Os documentos legais que versam sobre a educação em tempo integral no país, apesar de inicialmente denotarem um teor de política compensatória, nas normativas mais recentes, é perceptível um novo delinear, direcionado a uma perspectiva de educação integral:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, 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;

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 (BRASIL, 2014).

As duas estratégias contidas no texto do PNE 2014, apesar de não conterem “Educação Integral”, deixam claro o tecer de uma educação voltada aos diversos aspectos do indivíduo, tanto pelas atividades voltadas às questões cognitivas, culturais e esportivas, quanto pelo planejamento dos espaços contidos na estratégia 6.3.

²² O movimento integralista tinha como “base da educação integral a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina” (COELHO, 2009, p. 88), o que a autora caracteriza como fundamentos políticos-conservadores, assim como os católicos, que tinham como base da educação integral “as atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliados a uma disciplina rigorosa”.

²³ A Educação libertária defendia uma escola igualitária para ricos e pobres e tinha como princípio a liberdade.

Seguindo a discussão sobre a educação em tempo integral, outra compreensão sobre a temática é a concepção da melhoria na qualidade da educação, uma perspectiva muito presente nos documentos legais e nos objetivos de políticas públicas de Tempo Integral. Nesse sentido, a ampliação do tempo ou da jornada escolar do aluno na escola ou sob responsabilidade da instituição é considerada como uma oportunidade de oferecer uma educação de melhor qualidade. No entanto, a concepção de qualidade, pela polissemia do termo, leva-nos a analisar os textos de políticas públicas e identificar a que tipo de qualidade estão buscando.

O Decreto N° 6.094, de 24 de abril de 2007, que “dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, em seu art. 3º, traz que

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007).

No que tange às legislações de políticas de tempo integral, a Portaria N° 1.144, de 10 de outubro de 2016, que institui o Programa Novo Mais Educação faz a seguinte consideração:

Que vinte e quatro por cento das escolas do ensino fundamental, anos iniciais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB em 2015; Que quarenta e nove por cento das escolas do ensino fundamental, anos finais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo IDEB em 2015; Que o Brasil não alcançou a meta estabelecida pelo IDEB para os anos finais do ensino fundamental em 2013 e 2015; e Que as Metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014, determinam a ampliação da oferta de educação em tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas, resolve:

[...]

Art. 1º Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

O texto apresentado, além de direcionar nosso olhar ao entendimento de uma qualidade mensurável por meio de indicadores de fluxo e desempenho (IDEB), remete-nos à percepção do termo melhoria de aprendizagem, citado muitas vezes em documentos legais voltados a políticas educacionais, como um sinônimo de qualidade.

Com isso, percebemos como uma terceira compreensão de educação em tempo integral: a concepção das políticas voltadas à ampliação do tempo como um mecanismo de melhorar a qualidade da educação.

Avançando nos estudos sobre a educação em tempo integral, é considerável a abordagem sobre os moldes dos quais essa perspectiva de educação se delineia em políticas públicas educacionais. Para melhor aprofundar esse ponto, baseamo-nos no que Cavaliere (2007, p. 53) conceitua como “Escola em Tempo integral versus Aluno em Tempo Integral”. A partir de experiências de políticas públicas contemporâneas no território brasileiro, a autora faz (2007, p. 53) a seguinte diferenciação:

No **primeiro**, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No **segundo**, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas [grifos nossos].

A ampliação do tempo com atividades dentro da escola demanda um investimento financeiro na estrutura física do espaço escolar, já que muitas escolas possuem uma arquitetura desfavorável para as atividades propostas para o turno integral. Além disso, como a maioria das escolas no território brasileiro ainda é dividida em 2 ou 3 turnos, é necessária uma nova organização desses espaços e a contratação de professores e funcionários em tempo integral ou em uma política de ampliação de carga horária dos que atuam em tempo parcial. Dessa forma, aderir ao modelo de “aluno em tempo integral” exigiria um menor investimento financeiro, o que foi a opção de muitas políticas de educação em tempo integral, tanto na esfera Federal quanto em Estados e Municípios.

Outra justificativa para esse modelo de educação em tempo integral está baseada nas Cidades Educadoras²⁴.

De uma forma ou de outra, contém em si mesma, elementos importantes para uma formação integral de seus habitantes. Por isso o conceito de cidade educadora é uma nova dimensão complementar e, até certo ponto, alternativa ao caráter formalizado, centralista e freqüentemente pouco flexível dos sistemas educativos (CABEZUDO, 2004 apud CAVALIERE, 2007, p. 53).

²⁴ Ver em <https://cidadeducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf>

Nesse modelo, a escola deixa de ser vista como um único espaço educativo, e passa a ser percebida como um dos espaços educativos em meio todos os outros dispostos em seus arredores. A proposta leva a responsabilidade da educação a toda a sociedade e espaços externos são compreendidos como colaboradores no processo educativo das crianças e adolescentes.

A educação em tempo integral a ser desenvolvida em outros espaços é tratada por Cavaliere (2007, p. 53) como uma concepção multisetorial.

[a] educação pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade.

Essa concepção compreende que os diferentes espaços, podendo ser concedidos por meio de parcerias com organizações governamentais ou não, contribuem para a efetivação de atividades mais diversificadas, e assim, refletem na qualidade da educação. No entanto, rememoramos a crítica que a autora traz a respeito de políticas públicas baseadas em parcerias com outras organizações, já que possuem como tendência à descontinuidade e à provisoriedade, devido ao fim de parcerias.

Outra preocupação que trazemos a respeito da educação em tempo integral em espaços parceiros é a segurança na locomoção dos alunos até esses espaços. Considerando que a educação em tempo integral ainda possui uma forte tendência como política compensatória e, em sua maioria, funciona em territórios cuja violência é um desafio que acaba trazendo algumas tensões que fragilizam as atividades fora do contexto escolar.

A primeira tensão que podemos citar é entre os responsáveis, que pela segurança dos filhos, veem com preocupação o movimento de saída dos alunos, ainda que acompanhados por responsáveis da instituição, para espaços parceiros.

Nessa vertente, fica sob responsabilidade da escola qualquer situação adversa que possa acontecer a esses alunos.

A segunda tensão é que, com o estabelecimento de parcerias, dificilmente ocorrem investimentos no espaço físico escolar, o que pode ocasionar improvisações, caso as atividades não possam ocorrer nos espaços parceiros.

A educação em tempo integral é uma temática presente na maior parte da história da educação brasileira, mostrando-se de forma recorrente, conforme dito por Coelho (2009). Isso nos faz refletir sobre a relevância que um tempo educativo e qualitativo possui na formação das crianças e adolescentes.

Outra tensão perceptível é que as políticas de educação em tempo integral em alguns momentos surgem com as mais diversas propostas (já tratadas nesta seção) e em outros momentos vão desaparecendo, em uma notória descontinuidade, seja por falta de investimento, por questões ideológicas ou por mudança de governo.

A discussão sobre as concepções das políticas de educação de tempo integral ampliou o nosso entendimento sobre as questões ideológicas inseridas na implementação dessas políticas e nos trouxe a indagação sobre a perspectiva presente no cenário atual brasileiro. Para melhor aprofundarmos esse debate, observaremos a seguir algumas experiências brasileiras de políticas públicas voltadas à educação de tempo integral. Isso nos permitirá identificar alguns pontos tratados nesta seção, relatados na prática.

2.2 POLÍTICAS E EXPERIÊNCIAS DE TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO BRASILEIRO

Nesta seção, versaremos sobre algumas políticas e experiências de educação em tempo integral implementadas ao longo da história da educação brasileira. Consideramos que a abordagem dessas experiências contribuirá para a análise do nosso objeto de pesquisa, no sentido de identificarmos as influências de experiências anteriores em políticas mais atuais e percebermos os avanços ou retrocessos, assim como as perspectivas contidas em políticas contemporâneas.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1950)

Anísio Teixeira ocupa o lugar de precursor no que tange à educação integral e às políticas de educação em tempo integral. Nas décadas de 20 e 30, em que a educação primária ainda era um privilégio das classes com maior poder aquisitivo e o acesso à escola pública ainda não era universalizado, ele defendia uma escola para todos e uma concepção de educação que contemplasse áreas como cultura, preparação para o trabalho e para o

exercício da cidadania e, para isso, defendia o aumento do tempo destinado à educação (CAVALIERE, 2010).

Durante esse período, a Educação Integral era defendida por diferentes correntes políticas e ideológicas, ainda que em concepções distintas e até mesmo antagônicas, como o movimento dos Integralistas e o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova. A corrente liberal, da qual Anísio Teixeira era integrante, tinha uma concepção emancipatória e democrática da educação por meio da ampliação das funções da escola.

Em 1950, ocupando o cargo de Secretário de Educação e Saúde na Bahia, Anísio inaugurou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro que, a princípio, seria o primeiro de outros nove a serem construídos. A construção tinha em sua estrutura um pavilhão destinado à educação formal, denominado escola-classe; e outro destinado a atividades manuais, físicas e à alimentação dos estudantes, nomeado por escola-parque. A estrutura do Centro Educacional Carneiro Ribeiro era constituída por: “ (a) Pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física; jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre e (g) setor artístico” (CAVALIERE, 2010 apud ÉBOLI 1983, p.18).

A instituição com capacidade para quatro mil alunos, com 12 salas de aula na escola-classe, onde os alunos permaneciam por 4 horas diárias e completavam com mais 4 horas nas escolas-parque. Dessa forma, os alunos que frequentavam pela manhã a escola-classe, no horário da tarde eram direcionados à Escola-Parque; e os alunos que frequentavam pela manhã atividades da Escola-Parque, à tarde iam para a escola-classe.

A escola-classe oferecia: atividades de Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais e “os alunos eram reunidos por faixa etária, e não por teste de inteligência” (NUNES, 2009, p. 126). Sobre a Escola-Parque, a autora relata que nela

os alunos eram agrupados pela idade e pelas preferências, em turmas de 20 a 30 no máximo, pelos diversos setores, todos em funcionamento, para realizar inúmeras atividades:

- artes aplicadas (desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, alfaiataria, bordados, bijuterias, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, cestaria, flores) no Setor de Trabalho;
- jogos, recreação e ginástica no Setor de Educação Física e Recreação; – grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja no Setor Socializante;
- música instrumental, canto, dança e teatro no Setor Artístico; leitura, estudo e pesquisas no setor de Extensão Cultural e Biblioteca.

Dessa forma, materializava-se o que Anísio Teixeira defendia como uma educação que alcançava as diversas dimensões da formação dos alunos por meio de uma escola acessível a todos, com instalações adequadas, investimento na formação dos docentes, equipamentos e alimentação. A Escola-Parque (como ficou conhecida) tornou-se referência tanto em sua estrutura física quanto em sua prática pedagógica internacionalmente, “recebendo representantes da ONU e da UNESCO” (NUNES, 2009, p. 127).

O plano de construir outros 8 Centros de Educação Popular, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Escola-Parque não teve prosseguimento devido aos movimentos políticos que afastaram Anísio Teixeira da vida política. Além disso, a instituição, como pioneira em educação em tempo integral no Brasil, tornou-se referência nos estudos e na implementação de políticas públicas de educação integral e de educação em tempo integral, como veremos a seguir.

Os Centros Integrados de Educação Pública – Cieps (1983-1986 e 1991-1994)

Idealizado por Darcy Ribeiro e implementados no governo de Leonel Brizola, nas décadas de 80 e 90, o Programa Especial de Educação (PEE) criou mais 500 Centros Integrados de Educação Pública (Ciep) que tinham como objetivo a melhoria da qualidade da educação no Estado do Rio de Janeiro. O projeto arquitetônico, que teve como autor Oscar Niemeyer, tinha uma estrutura com suporte para receber cerca de 600 alunos em tempo integral, com a média de 18 a 20 salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório, banheiros, ginásio esportivo, salas de leituras e bibliotecas, em alguns Cieps também foram construídas piscinas.

A estrutura física dos Cieps evidenciava o seu caráter inovador não somente no sentido da ampliação do tempo escolar, mas também na ampliação das funções da escola, vista não apenas como um lugar de instrução, mas um lugar de formação ampla dos alunos, conforme podemos ver nas imagens a seguir:

Figura 3



Figura 4



Fonte figura 3: <https://germinai.wordpress.com/textos-classicos-sobre-educacao/linha-historica-da-arquitetura-escolar-do-brasil/>

Fonte figura 4: <https://iela.ufsc.br/files/ciepijpg>

A perspectiva de educação que Darcy Ribeiro defendia na implementação dos Cieps se aproximava da concepção de educação defendida por Anísio Teixeira na idealização da Escola-Parque. As duas concepções tinham críticas contundentes em relação ao ensino oferecido em turno parcial. Quanto a isso, Darcy declarou ser uma “perversão brasileira”²⁵ à escola dividida em turnos, já que na maioria dos outros países, os alunos estudavam em horário integral.

Cavaliere e Coelho (2003, p. 148) trazem a mudança em relação à ampliação do atendimento dos anos escolares nos dois períodos de criação dos Cieps:

Os prédios foram construídos para abrigar uma proposta pedagógica de educação integral em tempo integral para as séries iniciais do ensino fundamental. Mais tarde, durante o 2º PEE, esta tarefa estendeu-se também às séries finais desse nível de ensino e ao ensino médio, com a criação dos denominados ginásios públicos.

É importante salientar que o 2º Programa Especial de Educação teve como característica a construção de maior número de Cieps no município do Rio de Janeiro, enquanto no 1º, as construções foram distribuídas por todo o Estado do Rio de Janeiro.

De acordo com Cavaliere e Coelho (2003), os Centro Integrados de Educação Pública tinham como proposta oferecer educação integral em tempo integral, visando a

²⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wmOsg2Bbhzs>> Acesso em: 24/06/20.

oferecer não somente a ampliação do tempo dentro da escola, mas ofertar atividades que contemplassem os diversos aspectos do indivíduo. Essa constatação é clara não somente pela estrutura física das instituições, mas pelas atividades oferecidas, tais como: videoeducação, educação física, sala de leitura, animação cultural, estudo dirigido e núcleo de saúde²⁶ e pelo investimento em formação específica para os professores com atuação nessas escolas.

Um dos problemas apresentados pelas autoras refere-se à associação do programa Bloco Único, implantado na rede estadual, que era composto pelos cinco primeiros anos de alfabetização, sem que houvesse retenção. Isso influenciou a visão de muitos em relação aos Cieps como escolas “fracas” ou desorganizadas. Outro problema citado pelas autoras emerge a partir de uma propaganda de televisão que associava as instituições a crianças infratoras. “Os CIEPs foram estigmatizados como sendo escolas para crianças sem cuidados familiares ou semimarginalizadas” (CAVALIERE, COELHO, 2003, p. 153).

Na prática e até mesmo em alguns discursos, a proposta de educação dos Cieps foi se delineando em outras concepções, como o assistencialismo, a proteção social e até mesmo o autoritarismo, o que gerou críticas, estigmas e problemas no entendimento e aceitação da política pela população.

Em um discurso²⁷ em frente a um dos Cieps, Darcy menciona que “se em todo o Brasil existissem CIEPs, não haveria criança abandonada” e que uma criança que passa o dia todo na escola “não é vítima de assassinato”, caracterizando uma perspectiva assistencialista e de proteção social. Nesse sentido, Cavaliere e Coelho (2003, p. 170) trazem o caráter assistencialista que as políticas de tempo integral acabam por se configurar no Brasil e destacam que as ações de cuidado

não podem ser vistas, em essência, como assistencialistas. O que pode levar a que sejam classificadas desta forma é a ausência de um projeto político-pedagógico capaz de inseri-las num conjunto mais amplo de ações informativas, educacionais e culturais.

Ou seja, a problemática não está em oferecer cuidado ou assistência aos alunos da escola, mas em o espaço escolar ou as políticas de tempo integral sobreporem essas

²⁶ Atividades do programa original dos CIEPs (CAVALIERE, COELHO 2002).

²⁷ Ver em: < <https://www.youtube.com/watch?v=wmOsg2Bbhzs> > Acesso em 17/07/2020.

questões às de cunho pedagógico, o que faz a escola deixar de exercer a sua função na formação integral dos alunos para dedicar-se às de caráter assistencialista.

Com o fim do governo de Leonel Brizola e do PEE, os Cieps enfrentaram problemas para a continuidade de seus objetivos iniciais, principalmente pela falta de investimento para a manutenção dos prédios, compra e manutenção de equipamentos, além da falta de professores e funcionários para garantirem a educação em tempo integral. Além disso, a acelerada municipalização dos Cieps levou à desconfiguração original da política e a “descaracterização do seu projeto pedagógico original”, inclusive em relação ao atendimento em horário integral, que hoje algumas dessas escolas oferecem o horário parcial ou um sistema híbrido em que algumas turmas são atendidas em tempo integral e outras em turno parcial (CAVALIERE; COELHO, 2003).

Trazer um breve relato sobre os Cieps é um grande desafio, tendo em vista que é uma política impactante visualmente na história da educação brasileira, sua estrutura física permanece até os dias atuais e envolveria uma discussão mais adensada. No entanto, acreditamos ter focado nos pontos mais importantes para a contribuição desta pesquisa, no que tange à sua criação e às suas concepções de educação. Mesmo diante dos desafios citados, não há como negar o legado que os Centros Integrados de Educação deixaram na nossa história educacional. Isso é perceptível diante de tantas outras políticas, das quais falaremos adiante, que tiveram nos Cieps a sua inspiração.

O Centro Integrado de Atenção à Criança – Ciac / O Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – Caic (1993-²⁸)

No início da década de 90, inspirado nos Cieps de Darcy Ribeiro, Fernando Collor instituiu, por meio do Decreto Nº 91 de 14 de maio de 1991, o Projeto Minha Gente, do qual emergiram os Centros Integrados de Atenção à Criança- Ciacs.

Art. 1º É criado o PROJETO MINHA GENTE, com a finalidade de desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, relativas à criança e ao adolescente.

Parágrafo único. O PROJETO MINHA GENTE compreenderá a implantação de unidades físicas, as quais obrigarão as seguintes atividades:

- I - pré-escola;
- I - creche e pré-escola;
- II - escola de primeiro grau em tempo integral;
- III - puricultura;

²⁸ Os prédios existem até hoje e, em alguns ainda se mantém o tempo integral, bem como a ideia de experimentarem práticas diferenciadas das tradicionais (COELHO; SIRINO, 2018, p. 150)

IV - convivência comunitária e esportiva;
 V - alojamento para menores carentes.
 Art. 2º A coordenação do PROJETO MINHA GENTE caberá ao Ministro de Estado responsável por aquele "Ministério da Criança".

O projeto previa ações integradas para crianças e adolescentes voltadas à educação, saúde e assistência social, concentrada dentro de um único espaço físico - nas instalações dos Centros Integrados de Atenção à Criança. Os Ciacs tinham como projeção o atendimento em tempo integral de crianças da creche até o final do ensino fundamental, denominado, naquele período, primeiro grau. Para tal, o projeto estabelecia o convênio entre a União, os Estados, organizações comunitárias, entidades privadas sem fins lucrativos e a sociedade civil. As responsabilidades eram divididas da seguinte maneira:

Quadro 2: Organização intersetorial dos Ciacs

União	Entidades dos Estados/ Municípios/ Privadas sem fins lucrativos	Entidades privadas sem fins lucrativos/ Organizações Comunitárias
Entidade Promotora	Entidade empreendedora	Entidades operadoras.
O Governo Federal que, através do MEC e com apoio dos Estados, com respaldo técnico de vários órgãos da administração federal, assume as responsabilidades de construir e equipar os Ciacs, exercer a coordenação do Projeto e lhe assegurar o necessário suporte técnico-operacional.	É a instituição pública (em geral uma Prefeitura Municipal) ou privada, sem fins lucrativos, a quem cabe ceder ou doar o terreno onde deverá ser construído o CIAC e responsabilizar-se pela sua administração geral.	São instituições públicas ou entidades privadas sem fins lucrativos, responsáveis pela execução dos diversos programas setoriais a serem desenvolvidos no âmbito do Ciac.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do documento: Projeto Minha Gente- Informações básicas sobre o projeto (INEP, 1992).

As atividades dos Ciacs eram organizadas em turno e contraturno, onde 50% do tempo era destinado às atividades chamadas de “nucleares”, e sala de aula, juntos aos professores, e no contraturno o aluno participava de atividades chamadas de “complementares”, voltadas ao esporte, cultura, e atividades de integração²⁹, sob a responsabilidade de parceiros viabilizados pelas entidades operadoras.

²⁹ Ver em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001907.pdf>> Acesso em: 13/01/2021

A meta definida foi a construção de cinco mil Ciac's para atender a, aproximadamente, seis milhões de crianças, sendo 3,7 milhões em escolas de primeiro grau e 2,3 milhões em creches e pré-escolas" (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 7).

Para elucidar a concepção de educação em tempo integral inserida nos Ciac's, observaremos os principais objetivos:

- a) a melhoria da situação educacional, especialmente em relação ao ensino de 1o grau, com repercussões sobre a formação da criança e do adolescente e a iniciação para o trabalho;
- b) a difusão da pedagogia da atenção integral e sua assimilação pela rede de serviços sociais básicos; 2 MEC/Sepespe, 1994.
- c) a redução da taxa de mortalidade infantil e a ampliação dos níveis de expectativa de vida;
- d) a melhoria das condições de saúde, mediante a atenção especial a crianças e adolescentes;
- e) a redução do nível de violência contra crianças; e
- f) a promoção social das comunidades atendidas. (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p.7-8)

Inicialmente, o projeto apresenta uma preocupação com a qualidade da educação voltada aos conteúdos escolares, principalmente na sua preparação para o trabalho. Em seguida, é mencionado o termo "atenção integral", que parece se assemelhar da educação integral, no entanto, enquanto o primeiro se refere a uma integralidade no sentido de atender às necessidades de saúde, proteção e assistência social; o segundo está relacionado à formação integral dos sujeitos, abrangendo os seus diversos aspectos cognitivos, culturais, sociais, éticos, estéticos, etc. Nesse sentido, é notório o viés assistencialista do projeto, não só pelo uso do termo "atenção integral", mas nos outros objetivos expostos, além da própria justificativa do projeto, que aponta a situação de extrema pobreza como um dos principais motivos para a criação dos Ciac's.

Com a mudança de governo, em apenas um ano da implementação do projeto, é extinguido o Projeto Minha Gente e é instituído o PRONAICA- Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente e substituindo os Ciac's, surgem os Caic's- Centro de Atenção Integral à Criança.

As propostas dos Caic's eram distintas das inseridas nos Ciacs, principalmente no que tange à construção de espaços físicos, pois os Ciac's tinham como prioridade a construção desses espaços, enquanto os Caic's priorizavam a manutenção de espaços já existentes. No entanto, a concepção assistencialista é ratificada pelo novo projeto, como

podemos observar em um dos objetivos citados: “Seu objetivo é a “superação das carências das crianças e dos adolescentes”, mais ainda no que tange aos seus fundamentos:

Seus fundamentos estão centrados na urgência de reverter as precárias condições de vida de parte das crianças e adolescentes brasileiros, nos posicionamentos e compromissos internacionais e na Constituição Federal de 1988, que estabelece nos seus dispositivos relativos à área social importância primordial a essa questão, para o que o Estado deverá assumir e dispensar apoio e atenção especiais, provendo os meios necessários pelo desenvolvimento de programas de assistência social à criança e ao adolescente (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 16).

Em síntese, o projeto dos Ciac’s/ Caic’s foi idealizado no âmbito federal, com a visão de sua efetivação por intermédio de compartilhamento de responsabilidades entre Estados e Municípios, com o intuito de atender às necessidades da população em situações de pobreza e outras vulnerabilidades. Dessa forma, a instituição escolar seria um espaço onde reuniriam diversos atendimentos às crianças e adolescentes inseridos nesse contexto.

Atualmente, ainda são encontradas unidades escolares denominadas “Centro de Atenção à Criança” em diversos Estados do Brasil, mesmo que não predomine uma concepção idêntica de educação do Pronaica, conforme ocorreu com os Cieps, as unidades mantiveram o nome do Projeto por causa da estrutura física das escolas.

O Programa Mais Educação – PME (2007-2016)

Instituído pela Portaria Interministerial Nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto Nº 7.083/10, o Programa Mais Educação (PME) previa a indução do tempo integral em escolas dos Estados e Municípios brasileiros, com a finalidade de fomentar Educação Integral a crianças, adolescentes e jovens. Constituído em regime de colaboração entre os Ministérios da Educação, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Esporte e Cultura, o PME era financiado pelo FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, por meio dos recursos do PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola e o PNE - Programa Nacional de Alimentação Escolar, que garantiam recursos para a compra de Kits para as oficinas, pagamento de monitores, adequações de espaços e complementação da alimentação para alunos de tempo integral (MEC, 2009).

O PME tinha como foco as escolas com baixo Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e territórios de maior vulnerabilidade social e acima de 90 mil habitantes³⁰. Na Portaria Nº 17/2007, são citadas algumas considerações que levaram à instituição do programa, como: a evasão escolar, reprovações e baixo rendimento, no que tange às questões pedagógicas; e questões de violações de direitos, como: trabalho infantil, exploração sexual, discriminação étnico-racial etc. Dessa forma, o PME emerge como uma política visando a não somente os aspectos pedagógicos das crianças, adolescentes e jovens, mas com a intenção de contribuir na vida social desses alunos, de suas famílias e da comunidade onde estão inseridos.

O Programa Mais Educação tinha como proposta oferecer atividades educativas por 7 horas diárias, organizadas entre turno e contraturno. Ou seja, durante o turno “oficial” da matrícula do aluno, eram ofertados os componentes curriculares do que podemos chamar de educação formal, dentro do espaço escolar e; no outro turno, eram oferecidas outras atividades, voltadas a aspectos abordados nos macrocampos, previstos nas documentações que regem o PME: Acompanhamento Pedagógico, Educação Ambiental, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Comunicação e Uso de Mídias, Investigação no Campo das Ciências da Natureza, Educação Econômica³¹. As práticas do contraturno poderiam acontecer em lugares parceiros, fora do espaço escolar, já que o PME tinha os territórios como espaços educativos, baseado no conceito das Cidades Educadoras.

Bernardo e Christóvão (2016), ao citarem Simões (2010), ressaltam, a partir do conceito de cidades educadoras, a importância de medidas que favoreçam as competências de formação social e de cidadania, em uma perspectiva de educação contínua e permanente. Mas somente oferecer práticas fora do ambiente escolar não caracteriza a perspectiva das cidades educadoras. Para tal, seria necessária a articulação entre a comunidade e a escola, em cooperação mútua entre os diversos atores.

Nesse sentido, é preciso refletir sobre essa busca de parcerias como “complemento” à ausência de espaço nas instituições formais de ensino. Se o propósito do município com experiência for a de construir também uma educação integral que tenha como fundamento uma formação mais completa para o aluno, o espaço apropriado para a realização dessas atividades formativas não pode ser complemento; deve, sim, se constituir como pressuposto político-pedagógico para tal. Dessa forma, depender de parcerias e de espaços que são emprestados “por

³⁰ Ver em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=16689:saiba-mais-programa-mais-educacao>>

³¹ Ver em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8168-e-passo-a-passo-mais-educacao-18042011-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192>

É importante salientar que a visão de política focal não se baseava apenas na escolha de algumas escolas de baixo Ideb e as inseridas em contextos de vulnerabilidades, mas também no foco em alguns alunos, já que a participação no programa se dava por adesão das famílias e, em alguns casos, a própria escola priorizava o atendimento aos alunos com baixo rendimento escolar ou com problemas de indisciplina.

Outro importante ponto a ser abordado refere-se ao fato de as atividades oferecidas no contraturno e, por muitas vezes em outros espaços, denominadas como oficinas, serem ministradas por voluntários (oficineiros). Eles não possuíam vínculo empregatício e contavam apenas com uma ajuda de custo mensal, de acordo com o número de turmas em que ministravam as oficinas.

A problemática na contratação deicineiros para a realização das atividades em contraturno está na falta de articulação entre os conhecimentos das oficinas e os do currículo da escola, tendo em vista que não havia um tempo destinado para que os professores e osicineiros planejassem as atividades coletivamente, na perspectiva da promoção de uma educação integral.

Diante do exposto, percebemos algumas fragilidades, desde a proposta descrita nos documentos normativos e descritores do Programa Mais Educação, até as ações e práticas adotadas no chão da escola, o que pode ter levado ao não alcance de alguns dos seus objetivos e, conseqüentemente, ter resultado em sua descontinuidade. Elencamos alguns limites e desafios percebidos no PME:

1. A focalização de alguns alunos dentro da mesma escola - estigma de alunos que não conseguem aprender/alunos indisciplinados.
2. Atuação de voluntários na execução das atividades do programa - baixa remuneração e falta ou troca constante deicineiros.
3. Utilização de espaços parceiros por falta de espaços adequados na escola - desconfiguração do conceito de cidade educadora; falta de integração com a comunidade.
4. Divisão em turno e contraturno - visão que fragmenta os conhecimentos entre escolares e não escolares, favorecendo a hierarquização dos saberes.

Essas e outras questões emergem como as principais críticas ao PME, seguidas de resultados diferentes do esperado nas avaliações externas e no Ideb.

O Programa Novo Mais Educação – PNME (2016-)

Seguindo com a proposta de ampliação do tempo para a educação escolar, o Programa Novo Mais Educação (PNME) emerge com uma nova proposta. Instituído pela Portaria MEC Nº 1.144/2016 e regulamentado pela Resolução FNDE Nº 17/2017 apresenta como principal objetivo melhorar a aprendizagem em português e matemática, além da redução das taxas de evasão e reprovação, apontando para os indicadores de desempenho e fluxo escolar aferidos por meio do Ideb. As finalidades do PNME são descritas a seguir:

Art. 2º O Programa tem por finalidade contribuir para a: I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2016).

Nesse novo Programa Federal, que inicialmente nos remete a um novo formato do Programa Mais Educação, na verdade, expressa-se com perspectivas distintas, em que se dilui a finalidade de contribuir para a promoção de uma educação integral - ainda que tal finalidade não tenha sido alcançada no programa anterior- para um objetivo totalmente focado em desempenhos e resultados; no entanto, permanece ainda a proposta de indução de ampliação do tempo no período de 5 ou 7 horas diárias. O portal³² oficial do MEC trata sobre a organização das atividades:

As escolas que aderiram ao plano de 05 (cinco) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico:

- 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa, com 2 (duas) horas e meia de duração.
- 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 2 (duas) horas e meia de duração.

³² Ver em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>>

- As escolas que ofertarem 15 (quinze) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, totalizando 8 (oito) horas, e outras 3 (três) atividades de escolha da escola, sendo:
- 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa com 4 (quatro) horas de duração;
 - 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 4 (quatro) horas de duração;
 - 3 (três) atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas 7 (sete) horas restantes.

A descrição acima ratifica o foco do programa em atividades de português e matemática, estipulando inclusive uma carga horária mínima dentro do programa destinado a essas atividades, apontando para as outras práticas como complementares. Isso é destacado inclusive na diferença de nomenclatura dos atores responsáveis pelas atividades, cujos responsáveis pelo reforço de disciplinas de português e matemática são chamados de Mediadores de aprendizagem, enquanto os responsáveis por outras atividades (escolhidas pela escola) são chamados de facilitadores. No programa anterior, todos os atores responsáveis pelas oficinas eram denominados por oficinairos.

Com uma proposta distinta, chegando a ser quase antagônica à proposta do Mais Educação, buscamos encontrar algum ponto de contato entre o PME e o PNME. Notamos que um primeiro ponto diz respeito ao financiamento do Novo Mais Educação, pois na lista de prioridades para a execução do programa constam, em primeiro lugar, as escolas com recursos do Programa (PDDE) destinados ao PME. Outro ponto de contato é a utilização de espaços parceiros na comunidade.

Consideramos importante salientar que entre o PME e o PNME aconteceram mudanças políticas na esfera Federal, o que, ao longo da história da educação, aparece como um fator expressivo na descontinuidade das políticas públicas educacionais.

Quadro 3: Síntese de Considerações sobre Políticas e Experiências de Educação em Tempo Integral no contexto Brasileiro.

Política/ Experiência de Educação em Tempo Integral	Período	Abrangência	Concepção de Educação em Tempo Integral	Órgão Fundador
<i>O Centro Educacional Carneiro Ribeiro</i>	1950	Anos iniciais do Ens. Fundamental (antes denominado por primário).	Educação Integral	Governo do Estado da Bahia

		*Todos os alunos da escola.		
<i>Os Centros Integrados de Educação Pública</i>	1983-1986 e 1991-1994	1º PEE- Anos iniciais do Ens. Fundamental (antigo primário). 2º PEE- estendido aos anos finais do Ens. Fundamental. *Todos os alunos da escola	Educação Integral/ Compensatória	Estado do Rio de Janeiro
<i>O Centro Integrado de Atenção à Criança – Ciac / O Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente</i>	1993	Creche, Pré-escola e Ensino fundamental. *Todos os alunos da escola.	Compensatória	Governo Federal
<i>O Programa Mais Educação – PME</i>	2007-2016	Ensino Fundamental *Alunos em contextos de vulnerabilidades e defasagem na aprendizagem.	Educação Integral (segundo os documentos legais)	Governo Federal
<i>O Programa Novo Mais Educação – PNME</i>	2016	Ensino fundamental I *Alunos em situação de defasagem na aprendizagem.	Melhoria da qualidade (mensurável) da educação	Governo Federal

Fonte: Elaboração própria a partir dos conceitos discutidos nesta seção.

Diante dessa discussão, sobre algumas políticas e experiências de educação em tempo integral no Brasil, é perceptível que há um olhar promissor voltado à ampliação do tempo escolar. No entanto, a disputa de visões desde a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro permanece até os dias atuais. O que nos traz algumas indagações sobre as políticas de educação em tempo integral contemporâneas. Seria mais tempo para quê? Para quem? E para qual finalidade?

Seguindo em nossa pesquisa, a próxima seção se direcionará às políticas de educação em tempo integral no município do Rio de Janeiro destinadas ensino fundamental: em especial, o Turno Único (foco do nosso estudo).

2.3 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO RIO DE JANEIRO: DO PROGRAMA ESCOLAS DO AMANHÃ AO TURNO ÚNICO

A discussão sobre ampliação da jornada escolar no Município do Rio de Janeiro, no âmbito do poder legislativo iniciou no ano de 2007, por intermédio do Projeto de Lei Nº 1.376/2007. Nesse cenário, a proposta foi avaliada pelas Comissões de Justiça e Redação; Administração e Assuntos Ligados ao Servidor Público; Educação e Cultura; Direito da Criança e do Adolescente; Finanças, Orçamento e Fiscalização Financeira. O projeto obteve parecer favorável na maioria das Comissões, tendo por parecer contrário apenas a Comissão de Finanças, Orçamento e Fiscalização Financeira. Ressaltamos que esse processo perdurou até o ano de 2009. Após o parecer contrário, foram feitas alterações na proposta, o que resultou na Lei Nº 5.225/2010 que “dispõe sobre a implantação de turno único no ensino público nas escolas da rede pública municipal”:

Art.1º Fica estabelecido o turno único de sete horas em toda a rede de ensino público municipal, no prazo de dez anos, a razão de dez por cento ao ano.

§ 1º O turno único alcançará a educação infantil e o ensino fundamental.

§ 2º Priorizar-se-á as escolas situadas nas Áreas de Planejamento - AP's, onde forem constatados os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano-IDH.

§ 3º A permanência dos alunos na escola ou em atividades escolares por período superior às sete horas previstas no caput, será optativa, a critério das famílias, dos estudantes e do sistema de ensino.

Para melhor ilustrarmos a trajetória das políticas de educação em tempo integral até a implementação do Turno Único, no município do Rio de Janeiro, construímos uma linha do tempo com os principais marcos legais.

Esquema 2: Linha do tempo de legislações sobre o tempo integral no Rio de Janeiro.

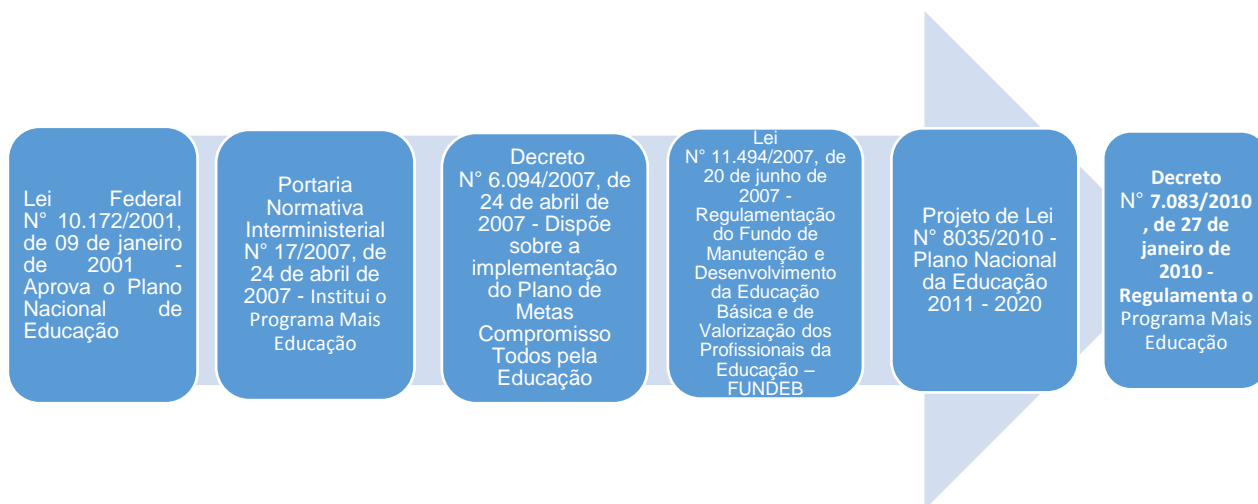


Fonte: Elaboração própria a partir dos documentos legais do Município do Rio de Janeiro.

A linha de tempo traça como se deu a trajetória da perspectiva de educação em tempo integral, que foi se desenvolvendo no município do Rio de Janeiro até o momento, desde a primeira tentativa para a sua implementação, por meio do projeto de Lei N° 1376/2007, as metas inseridas no Plano Municipal de Educação 2008-2018, as parcerias estabelecidas para esse fim, os projetos implementados antes da aprovação da Lei do TU, e por fim, a Lei N° 5225/2010 que dispõe sobre a implementação do TU.

Consideramos significativo evidenciar de igual modo, o contexto em que tais políticas se delineiam, observando os marcos legais no âmbito Federal do mesmo período.

Esquema 3: Linha do tempo relacionadas a educação em tempo integral no Brasil



Fonte: Elaboração própria a partir dos documentos legais do Brasil.

Desse modo, observamos que as discussões sobre a educação em tempo integral, apesar de serem previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), pela Lei N° 9.394/1996, no cenário do município do Rio de Janeiro, ganham maior notoriedade a partir do ano de 2007, na vigência do Plano Nacional da Educação 2001-2010, e em um ano em que foram instituídas políticas educacionais relevantes para a implementação da educação em tempo integral em todo o território brasileiro, como da Portaria que institui o Programa Mais Educação, o Decreto que implementa o Plano de Metas do Compromisso Todos Pela Educação e a Lei que regulamenta o FUNDEB.

Quadro 4: Marcos legais Nacionais sobre a educação em tempo integral e seus objetivos

Legislação		Ano	Características
1	Lei Federal Nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001 - Aprova o Plano Nacional de Educação.	2001	“O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem” (PNE, 2001, p.18).
2	Portaria Normativa Interministerial Nº 17/2007, de 24 de abril de 2007 - Institui o Programa Mais Educação	2007	Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes.
3	Decreto Nº 6.094/2007, de 24 de abril de 2007 - Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.	2007	Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes: [...] <p>VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular; [...]</p> <p>Art. 9º O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.</p>
4	Lei Nº 11.494/2007, de 20 de junho de 2007 - Regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação	2007	§ 3º Para os fins do disposto neste artigo, o regulamento disporá sobre a educação básica em tempo integral e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental.

	Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.		A Lei estabelece valor diferenciado destinado a alunos matriculados em escolas de horário parcial, das de horário integral, sendo respectivamente R\$ 1,00 e R\$1,25.
5	Projeto de Lei N° 8035/2010 - Plano Nacional da Educação 2011 - 2020	2010	Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica. 6.1) Manter e ampliar programa nacional de ampliação da jornada escolar, estendendo-a progressivamente mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo.
6	Decreto N° 7.083/2010, de 27 de janeiro de 2010 - Regulamenta o Programa Mais Educação	2010	Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação: I - formular política nacional de educação básica em tempo integral; II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.

Fonte: Elaboração própria a partir dos documentos legais nacionais.

Apesar de, na linha do tempo, já constarem as políticas nacionais do período de discussão até a aprovação do Turno Único no Rio de Janeiro, percebemos a importância de explicitarmos as características dessas políticas para compreendermos de forma mais clara, que tipos de interesses estariam alinhados à implementação de uma política de tempo integral na rede municipal do RJ.

Inicialmente, observamos que, apesar do Projeto de Lei N° 1376/2007 ter sido criado no mesmo ano das legislações 2, 3 e 4 do quadro, o projeto é apresentado 3- 5

meses após a implementação dessas políticas nacionais, o que explicita a influência das políticas nacionais no âmbito municipal. Um ponto relevante destacado no quadro é a relação dessas políticas com o aporte financeiro a estados e municípios, como é o caso do PAR e do FUNDEB.

Nesse sentido, a implementação da educação em tempo integral no município seria mais do que uma influência pelas discussões e implementações de políticas nacionais, mas uma forma de receber maior investimento financeiro para a educação por parte do Governo Federal.

Após o ano de 2007, ainda que o primeiro projeto não tenha sido aprovado inicialmente, a perspectiva de educação em tempo integral passou a integrar documentos como o Plano Municipal de Educação do Rio de Janeiro (PME) 2008-2018 e fortaleceram políticas que antecederam o Turno Único (TU), como o Programa Escolas do Amanhã em 2009.

O texto do PME 2008-2018 traz como uma de suas metas a expansão no quantitativo de escolas com a do horário escolar ampliado para os alunos. Sinalizamos que o termo “expansão” se justifica por já existirem escolas com atendimento em tempo integral, como os Cieps municipalizados herdados do governo do Estado. Destacamos, mais uma vez, a influência dos Cieps na implementação de políticas de educação em tempo integral no município do Rio de Janeiro. Tal influência é citada como justificativa na implementação do TU, conforme consta no primeiro Projeto de Lei N° 1376/2007 da Secretaria Municipal de Educação (SME):

No programa de estabelecimento dos índices de desenvolvimento da educação básica, instituído pelo Ministério da Educação, em todo o país, duas escolas do Estado Rio de Janeiro, sendo um CIEP, se destacaram com índices acima de oito em um máximo de dez pontos. Ambas as escolas têm o turno único de oito horas instituído.

Se não é um argumento indiscutível, pelo menos, é um forte indício da necessidade da implantação do turno único de oito horas em todas as escolas da Cidade do Rio de Janeiro. Não creio que se possa argumentar contra esse turno único que só trará benefícios à educação básica em nossa Cidade.

Outro fator que sinaliza a influência dos Cieps na implementação de políticas de educação em tempo integral no Rio de Janeiro é a preocupação com a infraestrutura das escolas para o atendimento em tempo integral, materializada no Programa Fábrica de Escolas do Amanhã, no ano de 2013, que visa à construção e reforma de escolas para o funcionamento em horário integral.

Meta prioritária para a Prefeitura do Rio, a criação do programa Turno Único na rede municipal está baseada em uma reestruturação das escolas. Para construir as unidades necessárias e adaptar as existentes, a gestão atual criou a Fábrica de Escolas do Amanhã, um programa para construção em série das unidades necessárias para implantar, até 2016, o Turno Único para 35% dos alunos da rede. A Fábrica de Escolas foi concebida para desenvolver, com estruturas modulares, unidades educacionais modernas, com menor tempo de construção, e obras de acordo com os preceitos de sustentabilidade (CADERNO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO, 2016, p. 49).

Ao investigarmos a política de TU no município do Rio de Janeiro, percebemos uma complexidade em relação às políticas de tempo integral na rede de ensino. Tal complexidade se dá principalmente pelas múltiplas políticas implementadas em concomitância, como é o caso do Escolas do Amanhã, iniciado no ano de 2009, por meio da Resolução N° 1038/2009.

Art. 3º Dentre as ações que constituem o Programa Escolas do Amanhã, inserem-se:

I – Educação em tempo integral, adotado o conceito de Bairro Educador, instituído pelo Decreto nº 30.934, de 31 de julho de 2009, no qual se mobilizam os recursos existentes.

Por serem duas políticas com a pretensão de oferecer aos alunos a educação em tempo integral, inicialmente, considerávamos o TU como uma política com perspectiva de ampliação da proposta do Escolas do Amanhã, levando em consideração que o Programa Escolas do Amanhã previa a ampliação do tempo diário para um determinado grupo de escolas, ou seja, uma política focalizadora, enquanto no Turno Único, a pretensão era a ampliação progressiva das escolas em tempo integral até a sua universalização. Entretanto, com o aprofundamento sobre as concepções de educação das duas políticas, percebemos que, apesar de possuírem como objetivo comum a ampliação do tempo diário escolar, elas apresentam concepções de educação em tempo integral distintas.

O Programa Escolas do Amanhã, a primeira política de educação em tempo integral municipal, tinha em sua essência a concepção de ampliação do tempo diário escolar para alunos em situações de vulnerabilidades, com dificuldades de aprendizagem e inseridos em contexto de violência. Nesse sentido, a escola seria um ambiente de proteção social, de assistência e de garantia de direitos como alimentação completa e um local de atividades diferenciadas para alunos com dificuldades na aprendizagem.

A Resolução N° 1038/2009, em seu art. 3º apresenta as ações do Programa, como:

- A mobilização de recursos da comunidade na colaboração da educação dos alunos, no conceito Bairro Educador;
- Atividades no contraturno - é considerado contraturno as atividades após as 7 horas com os professores da rede, por intermédio de outros programas, como o Mais Educação, com os voluntários, mães comunitárias e educadores comunitários;
- Formação específica para professores que trabalham no programa; além de bonificação "por intermédio da concessão do Prêmio Anual de Desempenho, instituído pelo Decreto nº 30.860, de 1º de julho de 2009";
- Estabelecimento de parcerias com outras Secretarias municipais, além de Órgãos Estaduais e Federais;
- Criação de laboratórios de ciências e disponibilização de aparelhos tecnológicos em salas de aula (RIO DE JANEIRO, 2009).

Conforme citado acima, o Programa Escolas do Amanhã tinha como base o estabelecimento de parcerias de Instituições que seriam responsáveis pelo desenvolvimento de projetos do programa. O quadro n.º 5 trata sobre os projetos inseridos no Programa, seguidos das Instituições responsáveis e os objetivos de cada projeto.

Quadro 5: Projetos inseridos no Programa Escolas do Amanhã

Projeto	Responsável/ Tipo de Instituição	Objetivo
Bairro Educador	Cieds/ Instituição social sem fins lucrativos	Transformação da comunidade em extensão do espaço escolar, através do modelo de gestão de parcerias, contribuindo para a integração do processo ensino aprendizagem à vida cotidiana.
Mais Educação	MEC/ Governo Federal	Indução para que estados e municípios elaborem agendas de educação integral, ampliando o tempo de permanência dos alunos na escola.
Uerê-Mello	Yvonne Bezerra de Mello	Melhoria e resolução da maioria dos problemas e bloqueios de aprendizagem de crianças e jovens em zona de risco, traumatizados pela violência e com sérios problemas de cognição.
Prêmio Anual de Desempenho	SME/ RJ	Estabelecimento de critérios, padrões e normas de avaliação de desempenho das Unidades Escolares e reconhecimento das equipes escolares, que se destaquem no ensino aprendizagem.
Cientistas do Amanhã	Sangari/ Abramundo	Transformação das aulas em experiências mais ricas, divertidas e estimulantes, com livros, vídeos e materiais de investigação, e

		estímulo à paixão pelo conhecimento, através de atividades de investigação científica.
Amanhã Digital	Fundação Telefônica Vivo	Incentivo ao uso qualificado dos laboratórios de informática das Escolas do Amanhã.
Mães Voluntárias	SME/ RJ	Sensibilização de alunos e famílias sobre a importância da escola em suas vidas, e monitoramento da frequência e do comportamento dos alunos e suas relações.
PSE	IABAS/ Instituição social sem fins lucrativos	Criação de Núcleo de Educação e Saúde (NES), que se constitui em estratégia suplementar de atendimento à saúde dos educandos matriculados nas unidades escolares.
Segundo Turno Cultural	SMC e SME/ RJ	Oferta de atividades de música, artes cênicas, livro e leitura, artes visuais, dança e audiovisual, integrando cultura e educação.

Fonte: Adaptação quadros 3 e 4 de Christóvão (2018, p. 74-75).

Esses projetos caracterizam o programa como intersetorial³³ e multissetorial, conforme conceitua Cavaliere (2017), já tratado neste estudo³⁴, que apesar de ser visto como meio de favorecer a educação dos alunos, para além dos conhecimentos escolares, no caso do Escolas do Amanhã, há críticas quanto ao estabelecimento dessas parcerias para a realização dos projetos. Christóvão (2018) aponta para a sobrecarga dos gestores das escolas, assim como outros atores, na efetivação desses projetos dentro da instituição. Além disso, outro ponto destacado pela autora é a falta de acompanhamento por parte da SME, tendo como consequência a diferenciação dos projetos em escolas inseridas no Programa Escolas do Amanhã. Mais um tópico abordado pela autora, o funcionamento de projetos característicos do Programa Escolas do Amanhã, em escolas não contempladas pelo Programa, o que denota a falta de clareza por parte da SME sobre as características e objetivos do Programa.

O Caderno de Políticas Públicas do Rio de Janeiro (2016, p. 43) apresenta dados significantes do IDEB de escolas inseridas no Programa Escolas do Amanhã, tendo maior

³³ Pela parceria entre órgãos públicos, empresas privadas e sociedade civil.

³⁴ Ver página 55.

crescimento nos anos finais do ensino fundamental, mas demonstrando crescimento também nos anos iniciais.

O avanço das Escolas do Amanhã no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos finais (6º ao 9º) foi de 33% em 2011, em relação a 2009. Esse desempenho supera o avanço global da rede, que foi de 22%. Nos anos iniciais (1º ao 5º) o crescimento foi de 8,7%, enquanto a rede, como um todo, avançou 6%.

Apesar disso, os dados do estudo de Christovão (2018, p. 125), igualmente baseados nos resultados do IDEB de 2007 a 2015, não confirmam esse avanço no desempenho dos alunos.

Ainda que sejam significativos os efeitos da medida do pré-teste, ou seja, o IDEB 2007, sobre os valores do IDEB subsequentes, a implementação do programa Escolas do Amanhã não apresenta efeitos significativos que possam explicar a sua variação, seja nos anos de 2009, 2011 ou 2013 e 2015. Mesmo que fossem significativos, tais efeitos seriam negativos em todos os modelos, para praticamente todos os anos investigados. Isto é, não estaríamos diante dos esperados efeitos positivos do programa sobre os resultados escolares.

A descontinuidade do Programa nos leva a refletir sobre a sua real efetividade no que tange aos seus objetivos, tanto no impacto na qualidade³⁵ da educação, quanto na diminuição das desigualdades.

Considerando o Programa Escolas do Amanhã como uma política de perspectiva compensatória, compreendemos como principal fragilidade a relação político-partidária que se estabelece na criação desses programas. Cavaliere (2015, p. 96) aponta para o risco de descontinuidade desse tipo de política motivado pelo fim do governo que o idealizou. Outro aspecto ressaltado pela autora como um pensamento dos críticos de políticas compensatórias trata-se da reprodução das desigualdades, ao invés de minimizá-las.

Nessa perspectiva, identificamos que a influência dos Cieps nas políticas de educação em tempo integral no Rio de Janeiro desencadeou também fragilidades similares, como:

- O estigma dos alunos inseridos nas escolas inseridas no Programa: os alunos eram diferenciados inclusive pelos uniformes, que continham a identificação do Programa Escolas do Amanhã. Esses alunos eram vistos como alunos que não conseguiam aprender e em grande contexto de pobreza;

³⁵ Qualidade mensurável por indicadores, como o IDEB.

- O Programa não tinha diretrizes claras, o que ocasionava organizações diferentes em cada escola;

- A descontinuidade das parcerias que faziam parte do Programa, o que acarretava a improvisação nas atividades e sobrecarga nos atores da escola.

2.4 O TURNO ÚNICO NO RIO DE JANEIRO: UMA NOVA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE CARIOCA

Avançando nos estudos sobre as políticas de educação em tempo integral, discutiremos, a partir de agora a concepção de educação em tempo integral presente no Turno Único, nosso objeto de pesquisa, criado no ano de 2010, que se distingue do Escolas do Amanhã, principalmente por ser uma política de cunho universalista, ou seja, com progressiva ampliação, visando ao alcance de todos os alunos da rede, conforme consta na Lei Complementar Nº 111/2011, de 01 de fevereiro de 2011, que dispõe sobre o Plano Diretor de Desenvolvimento Sustentável do município do Rio de Janeiro:

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.

Nesse cenário, em consonância com a Lei Nº 5.225/2010, a educação em tempo integral é apresentada ainda como prioridade em áreas conflagradas, mas com uma perspectiva de ampliação e até mesmo com meta para o funcionamento de todas as escolas ao longo de dez anos. Para a efetivação e ampliação dessa política, o município passou por algumas adequações, como:

- Construção e ampliação de escolas – por meio do Programa Fábrica de Escolas/Fábrica de Escolas do Amanhã³⁶;

³⁶ São encontrados os dois termos nos documentos legais.

- Concurso para professores de 40 horas – Lei N° 5.623/2013, de 01 de outubro de 2013;

- Migração de professores da rede de 12, 16 e 22 horas para 40 horas - Decreto N° 38302/2014, de 14 de fevereiro de 2014.

As adequações da rede municipal carioca de ensino para a implementação da política de Turno Único (TU) evidenciam a intenção de seguir o exemplo das ações consideradas como êxito do modelo dos Cieps e outras experiências, como o Mais Educação, mas retificar alguns aspectos vistos como prejudiciais à continuidade e ao alcance dos objetivos dessas políticas. Dentre eles, os principais: a ampliação da jornada escolar aconteceria com atividades dentro da instituição escolar - escola de tempo integral (CAVALIERE, 2007), com o intuito de não depender de forma efetiva dos espaços parceiros, onde a escola teria condições de garantir espaços apropriados para as atividades do currículo de 7 horas diárias; e que os atores responsáveis pelas atividades propostas seriam os professores efetivos, por meio da ampliação da jornada dos professores para 40 horas, evitando, assim, a descontinuidade das atividades por motivo de falta de parceiros/oficineiros.

A Construção e a ampliação/adequação de escolas por meio do Programa Fábrica de Escolas/Fábrica de Escolas do Amanhã foram estratégias usadas pela prefeitura para a expansão da oferta de matrículas em Turno de 7 horas na rede municipal carioca. O Caderno de Políticas Públicas (2016, p. 49) traz como

Meta prioritária para a Prefeitura do Rio, a criação do programa Turno Único na rede municipal está baseada em uma reestruturação das escolas. Para construir as unidades necessárias e adaptar as existentes, a gestão atual criou a Fábrica de Escolas do Amanhã, um programa para construção em série das unidades necessárias para implantar, até 2016, o Turno Único para 35% dos alunos da rede (RIO DE JANEIRO, 2016).

Além disso, o documento cita que, em 2013, houve um “estudo detalhado das regiões, que resultou na divisão da cidade em 232 microrregiões (p.7) ” para que os estudantes pudessem estudar em escolas do próprio bairro. Ressaltam, ainda, que as

“reformas e construções de novas escolas criam a estrutura necessária para a consolidação do Turno Único do 1º ao 9º ano”.

No que tange à concepção de educação da política de TU, ela emerge tendo como foco principal os resultados nas avaliações de larga escala nacionais e internacionais. Tal objetivo é citado em diversos documentos voltados ao TU. Como exemplo, podemos trazer a Lei Nº 5215/2011, que trata o Plano Plurianual 2011-2013, no que tange às Escolas de Tempo Integral, apresenta como resultados esperados:

Melhoria na qualidade do ensino público com alcance de níveis de desempenho equivalentes aos dos países da OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - e adequação à legislação carioca, com as escolas municipais adotando o padrão de 7 horas de ensino. Alcançar a melhor nota na Prova Brasil em 2015 entre as redes municipais de ensino do País.

O mesmo texto consta no Plano Plurianual 2014-2017. Outros documentos como o Caderno de Políticas Públicas do Rio de Janeiro (2016) apresentam o mesmo teor de educação em tempo integral, configurando a permanência de uma visão focada nos resultados das avaliações externas. Além disso, desde o anúncio da implementação do TU, são utilizados os termos “*mais tempo de português, matemática e ciências*”, o que se pode configurar oferecer mais do mesmo. Ou seja, oferecer mais tempo de conteúdo das disciplinas mencionadas.

No entanto, outras concepções de educação em tempo integral são encontradas relacionadas ao Turno Único, como podemos observar na página eletrônica da SME - o RioEduca³⁷:

Desde de 2011, a Secretaria Municipal de Educação, sempre comprometida com a educação plena de seus alunos, no viés da educação integral em tempo integral, apresenta como mote da proposta de Turno Único, trabalhar com os alunos de forma omnilateral - refere-se a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado. Nesse sentido, apresenta três eixos de organização: excelência acadêmica, autonomia e educação para valores.

O texto, ainda que não tenha sido datado, encontra-se junto a matrizes curriculares do ano de 2014 e apresenta a perspectiva de educação integral e de educação em tempo integral. Termos como “qualidade” e “desempenho” nas avaliações externas não

³⁷<http://antigo.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=91#:~:text=Rede%20Municipal%20de%20Ensino%20do%20Rio%20de%20Janeiro&text=O%20artigo%2036%20do%20parecer,hor%C3%A1ria%20anual%20de%201.400%20horas.>

são encontrados nesses escritos que, possivelmente, são do mesmo ano de vigência do Plano Plurianual 2014-2017 do município do Rio de Janeiro. No entanto, as matrizes curriculares do mesmo período apontam para perspectivas que se distanciam da educação integral e ratificam a massificação de conteúdos testados nas avaliações de larga escala.

Em busca de uma maior compreensão quanto aos objetivos e compreensões de educação presentes no TU, buscamos observar as matrizes curriculares dos últimos anos, iniciando pelo ano de 2012³⁸ até a mais recente, do ano de 2020. Observamos que a matriz curricular do ano de 2012 divide o Ensino Fundamental I em 2 partes: Casa da alfabetização: 1º ao 3º ano; e, Primário: 4º ao 6º ano (experimental). Conforme podemos acompanhar nos quadros 6 e 7:

Quadro 6: Matriz curricular da Casa da alfabetização 2012

MATRIZ CURRICULAR DO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE TEMPO INTEGRAL		CASA DA ALFABETIZAÇÃO		
Ano	Disciplina	1º	2º	3º
Base Nacional	Língua Portuguesa	+	+	+
	Matemática	+	+	+
	Arte (Artes Visuais, Música ou Teatro)	2	2	2
	Educação Física	3	3	3
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Inglês	1	1	1
	Sala de Leitura	1	1	1
	Estudo Dirigido	+	+	+
Total Semanal de Tempos:		35	35	35
Contraturno	Reforço escolar	(+)	(+)	(+)
	Outros Componentes	(+)	(+)	(+)

Fonte: Resolução SME Nº 1178/2012 (RIO DE JANEIRO, 2012)

³⁸ Nos anos de 2012 e 2013 inicia-se a expansão do TU para escolas do Ensino Fundamental I- Primário Carioca. Antes somente os Ginásios Cariocas eram atendidos pela política em questão.

Quadro 7: Matriz curricular do Primário em Turno Único 2012

MATRIZ CURRICULAR DO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE TEMPO INTEGRAL		PRIMÁRIO		
Ano	Disciplina	4º	5º	6º Exp.
Base Nacional	Língua Portuguesa	+	+	+
	Matemática	+	+	+
	Ciências	+	+	+
	Geografia	+	+	+
	História	+	+	+
	Arte (Artes Visuais, Música ou Teatro)	2	2	2
	Educação Física	3	3	3
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Inglês	1	1	1
	Sala de Leitura	1	1	+
	Estudo Dirigido	+	+	+
	Ensino Religioso	1	1	
Total Semanal de Tempos:		35	35	35
Contra- turno	Reforço escolar	(+)	(+)	(+)
	Outros Componentes	(+)	(+)	(+)

Fonte: Resolução SME Nº 1178/2012 (RIO DE JANEIRO, 2012)

Comparando os dois quadros, percebemos que as disciplinas de ciências, geografia e história são incluídas somente a partir do 4º ano de escolaridade, sendo assim os primeiros anos focalizados na alfabetização em língua portuguesa e matemática.

A Resolução da SME Nº 1317/2014 apresenta uma nova matriz curricular para o Ensino Fundamental I, denominando desde o 1º até o 5º ano como “Primário”, conforme podemos observar no quadro 8:

Quadro 8: Matriz curricular do Primário em Turno Único 2014

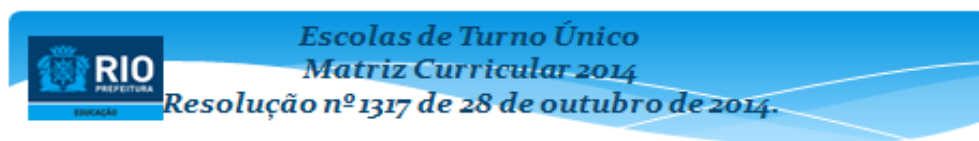
MATRIZ CURRICULAR DO PRIMÁRIO EM TURNO ÚNICO								
Ano	Disciplina	1º	2º	3º	4º	5º	6º Exp.	6º reg.
Base Nacional	Língua Portuguesa	28	28	28	25	25	28	6
	Matemática							6
	Ciências							4
	Geografia							3
	História							3
	Arte (Artes Visuais, Música ou Teatro)	2	2	2	2	2	2	2
	Educação Física	3	3	3	3	3	3	3
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Inglês	1	1	1	2	2	2	2
	Sala de Leitura	1	1	1	1	1	+	
	Estudo Dirigido	+	+	+	+	+	+	2
	Eletivas							2
	Projeto de Vida						+	2
	Ensino Religioso				1	1		
Total Semanal de Tempos:		35	35	35	35	35	35	35
Contra-turno	Reforço escolar	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
	Outros Componentes	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)

Fonte: Resolução SME N°1317/2014 (Rio de Janeiro, 2014)

Com a unificação do Primário na rede municipal, a matriz apresentada acima (com base no diário oficial do município) nos direciona a entender que as disciplinas de ciências, geografia e história foram inseridas nas turmas desde o 1º ano de escolaridade. No entanto, no site oficial da Secretaria Municipal de Educação³⁹ apresenta uma matriz distinta, com o mesmo número de Resolução e com a mesma data.

³⁹ Rioeduca.

Figura 5: Matriz Curricular Primário em Turno Único 2014 - 1º ao 3º ano

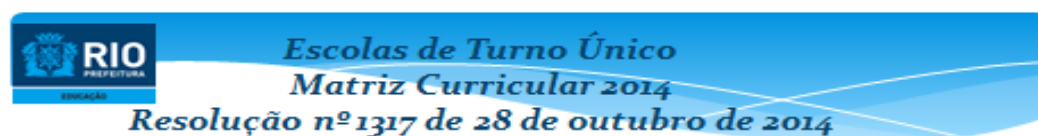


	MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE TEMPO INTEGRAL	PRIMÁRIO		
		DISCIPLINAS		
		1º Ano	2º Ano	3º Ano
Base Nacional	Língua Portuguesa	+	+	+
	Matemática	+	+	+
	Linguagens Artísticas	2	2	2
	Educação Física	3	3	3
Parte Diversificada	Língua Estrangeira: - Inglês	1	1	1
	Sala de Leitura	1	1	1
	Estudo Dirigido	+	+	+
TOTAL DE TEMPOS SEMANAL		35	35	35
	Reforço Escolar	(+)	(+)	(+)
	Outros Componentes	(+)	(+)	(+)

Legenda:
 + = presença da disciplina para trabalho do professor da turma;
 (+) = disciplina que pode ser ministrada por professor, estagiário, oficinheiro ou voluntário, além do horário da Matriz Curricular.

Fonte: <http://antigo.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=91>

Figura 6: Matriz Curricular Primário em Turno Único 2014 - 4º ao 6º ano (experimental)



	MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE TEMPO INTEGRAL	PRIMÁRIO		
		DISCIPLINAS		
		4º Ano	5º Ano	6º Exp*
Base Nacional	Língua Portuguesa	+	+	+
	Matemática	+	+	+
	Ciências	+	+	+
	Geografia	+	+	+
	História	+	+	+
	Linguagens Artísticas: - Artes Cênicas	2	2	-
	- Artes Visuais			
- Música	-	-	2	
Educação Física	3	3	3	
Parte Diversificada	Língua Estrangeira: - Inglês	1	1	2
	Sala de Leitura	1	1	-
	Estudo Dirigido	+	+	+
	Ensino Religioso	1	1	-
	TOTAL DE TEMPOS SEMANAL	36	36	36
	Reforço Escolar	(+)	(+)	(+)
	Outros Componentes	(+)	(+)	(+)

* O 6º Ano das Escolas de Tempo Integral que não for Experimental, seguirá a Matriz do 7º Ano.

Fonte: <http://antigo.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=91>

Compreendemos, então, que a unificação se deu somente na nomenclatura, permanecendo assim a inclusão das disciplinas de ciências, história e geografia somente a partir do 4º ano de escolaridade. Consideramos importante destacar essa questão no sentido de refletirmos sobre como o “mais tempo” trazido pela política de Turno Único foi considerado durante a construção dessas matrizes curriculares. Os dados apontam para o risco do “mais do mesmo”, o que contradiz os objetivos demonstrados por algumas ações da política, como: construção e ampliação de escolas, investimento em equipamentos, quadras, etc. Seria tanto investimento para os alunos passarem 7 horas diárias dentro da sala de aula com mais conteúdo de língua portuguesa e matemática?

Seguimos com a observação da matriz curricular disponível na Resolução Nº 1427/2016:

Figura 7: Matriz curricular Primário em Turno Único 2016

**ANEXO II DA RESOLUÇÃO SME N.º 1427, DE 24 DE OUTUBRO DE 2016
MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
PRIMÁRIO DE HORÁRIO INTEGRAL - TURNO ÚNICO 7h**

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

Legenda:

+ Significa que a respectiva atividade está incluída nos tempos do professor generalista da turma

Fonte: Resolução SME Nº 1427/2016 (RIO DE JANEIRO, 2016)

A matriz curricular de 2016 apresenta duas mudanças relevantes para a nossa discussão. A primeira delas é a definição da quantidade de tempos em que as turmas são atendidas pelos professores generalistas, o que antes parecia ser definido de acordo com os tempos em que não eram atendidos pelos professores de outras disciplinas. Ou seja, em uma escola onde há carência de professores de disciplinas, o professor generalista

assume a turma e supre a carência com mais tempos de português, matemática (no caso das turmas de 1º ao 3º ano) e ciências, geografia e história (nas turmas de 4º ao 6º ano).

A segunda mudança apresentada nessa matriz é a inclusão da disciplina “Projeto de Vida”, algo que demonstra uma preocupação com a massificação dos conteúdos chamados de “Base” e se apresenta como uma possibilidade de maior diversificação da aprendizagem. No entanto, ressaltamos que não foram encontrados documentos que revelem sobre o que trata a disciplina.

Para concluirmos essa análise sobre as matrizes curriculares da rede municipal do Rio de Janeiro, observaremos as últimas publicadas, a partir das Resoluções Nº 115/2019 e Nº 187/2020:

Figura 8: Matriz curricular Primário em Turno Único 2019

MATRIZ CURRICULAR DE ENSINO FUNDAMENTAL						
ENSINO FUNDAMENTAL I - TURNO ÚNICO (7h)						
DISCIPLINAS/ANO	1º	2º	3º	4º	5º	6º Carioca
Língua Portuguesa	+	+	+	+	+	+
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: Inglês	2	2	2	2	2	2
Estudo Dirigido	1	1	1	1	1	1
Ensino Religioso				(1)	(1)	

Legenda:

+ Significa que a respectiva disciplina será ministrada pelo professor da turma (Professor II ou Professor de Ensino Fundamental - Anos Iniciais)

(1) Significa que a respectiva atividade, por não ser necessariamente direcionada a totalidade dos alunos da turma, está incluída nos tempos de regência do professor generalista.

Fonte: Resolução SME Nº 115//2019 (RIO DE JANEIRO, 2019)

A matriz curricular de 2019 diferencia-se das demais em sua nomenclatura, que extingue o termo “Primário” para se referir aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e passa a ser denominado por Ensino Fundamental I. Essa mudança se estendeu a Matriz curricular do ano de 2020, conforme podemos observar na figura 9.

Figura 9: Matriz curricular Primário em Turno Único 2020

ENSINO FUNDAMENTAL I – TURNO ÚNICO (7h)						
Componentes Curriculares / Ano	1º	2º	3º	4º	5º	6º Carioca
Língua Portuguesa	+	+	+	+	+	6 ++
Matemática	+	+	+	+	+	6 ++
Ciências	+	+	+	+	+	4 ++
Geografia	+	+	+	+	+	3 ++
História	+	+	+	+	+	3 ++
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3	3	3
Língua Estrangeira: Inglês	2	2	2	2	2	2
Ensino Religioso	-	-	-	1	1	-
EAC* (Estratégias de Aprendizagem Carioca)	2	2	2	2	2	2
Xadrez	1	1	1	1	1	2
Projeto de Vida Sustentável*	2	2	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35	35	35

Legenda:

+ Significa que as disciplinas serão ministradas pelo professor da turma (Professor II ou Professor de Ensino Fundamental – Anos Iniciais).

++ Significa que as disciplinas serão ministradas pelo professor da turma (Professor II com formação superior em Pedagogia ou Licenciatura, PEF Anos Iniciais, P I (30h) ou PEF Anos Finais).

Fonte: Resolução SME Nº 187/2020 (RIO DE JANEIRO, 2020)

Apesar de na figura 9 não constar o quantitativo dos tempos a serem ministrados pelos professores generalistas, essa informação é citada no texto da Resolução Nº 187/2020.

2ºAs turmas de Ensino Fundamental I com funcionamento em turno único terão 26 horas semanais de efetivo trabalho escolar com o Professor Generalista (Professor II ou Professor de Ensino Fundamental – Anos Iniciais), durante as quais serão contemplados os currículos das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. (RIO DE JANEIRO, 2020)

Um outro diferencial desse documento é a inclusão das disciplinas de ciências, história e geografia dentro do currículo de todas os anos do Ensino Fundamental I. Algo que não era previsto na matriz curricular de 2012, gerou dúvidas na matriz curricular de 2014 (por apresentar 2 versões) e não demonstrou clareza no documento de 2016.

O último ponto que destacamos no novo currículo carioca destinado aos anos iniciais do ensino fundamental é a inclusão das disciplinas: EAC (Estratégia de Aprendizagem Carioca), Projeto de Vida Sustentável e Xadrez. Algo que, como mencionado anteriormente, pode contribuir para um currículo mais diversificado, respondendo à crítica

do “mais do mesmo” e também à articulação para o cumprimento do 1/3 de planejamento do professor generalista.

É importante destacar também, que as matrizes curriculares do Ensino Fundamental I extinguem a divisão das disciplinas por “Base Nacional” e “Parte Diversificada”, algo entendido como uma hierarquização entre as aprendizagens mais importantes e as menos importantes.

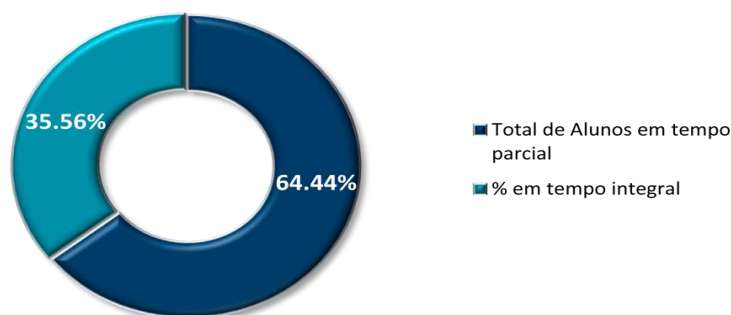
As poucas diretrizes em relação ao Turno Único, que não são tão claras quanto a perspectiva de educação a que se propõe, podem provocar o desencontro de sentidos, a desconfiguração e um possível insucesso da supracitada política carioca.

Diante do exposto, percebemos que, a partir de 2009, as políticas de educação em tempo integral protagonizaram o cenário da rede municipal de educação do município do Rio de Janeiro. Ainda que, inicialmente, tenha emergido, por meio de uma bandeira político-partidária, foi se delineando como uma política de Estado a partir da Lei do Turno Único. No entanto, alguns desafios ainda precisam ser superados, como uma regulamentação que estabeleça a concepção de educação contida no TU, no sentido de evitar concepções dúbias, gerando dúvidas e inseguranças em relação à política.

No cenário atual, percebemos o fim do Programa Escolas do Amanhã, com foco nas escolas em contextos de vulnerabilidades; e, a ampliação da política de Turno Único nas escolas municipais cariocas. Tal ampliação mostra-se ainda muito inferior às metas estabelecidas que visavam a oferecer o tempo integral em todas as escolas do município em dez anos – prazo que se finda no ano de 2021; e mostra-se a frente da meta nacional disposta no PNE 2014-2024 que visa a “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”, conforme podemos observar nos dados apresentados na figura abaixo:

Figura 10: Percentual alunos matriculados em tempo parcial e tempo integral

RELAÇÃO INTEGRAL X PARCIAL



Fonte: Site da Prefeitura⁴⁰. A última atualização foi em Janeiro/2021.

Podemos notar que o município alcançou mais de 10 pontos percentuais acima da meta no atendimento a alunos em tempo integral em relação à meta nacional, possibilitando um alcance de maior número até o ano final de vigência do PNE 2014-2024.

Diante do exposto nesta seção, consideramos que a política de Turno Único no município do Rio de Janeiro é um marco para a educação carioca. Isso porque foi pensada estrategicamente para que fosse consolidada como uma política de Estado, ainda que tenha sido usada como uma política de Governo. Afirmamos isso com base nas principais ações da política, das quais destacamos duas como principais: a construção e a ampliação de escolas e o aumento da carga horária dos professores para 40 horas.

No entanto, percebemos que existem algumas questões a serem respondidas que provavelmente podem favorecer o fortalecimento do Turno Único e o sucesso no alcance dos seus objetivos. Dentre essas questões, citamos como principais, as levantadas nesta seção, são elas: 1. Clareza a respeito da concepção de educação de tempo integral ao qual o TU pretende alcançar; e, 2. Elaboração e divulgação de documentos norteadores que regulamentem a política de TU, que versem sobre os seus objetivos, metas, e que sirvam como uma diretriz para os atores que entregam essa política para a população.

⁴⁰ <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>

3 O TURNO ÚNICO NAS ESCOLAS DO RIO DE JANEIRO: O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo são descritas informações sobre o município do Rio de Janeiro, citando a sua relevância histórica, explicitando informações sobre território e população, além de dados sobre as desigualdades sociais por regiões. Seguimos a discussão apresentando a organização da rede de ensino carioca e, em seguida, informações e características da escola onde foi realizado o nosso campo. A última seção deste capítulo apresenta a análise das entrevistas realizadas com os atores envolvidos nesta pesquisa.

3.1 A CIDADE DO RIO DE JANEIRO E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO

O município do Rio de Janeiro é a capital do Estado do Rio de Janeiro, no sudeste do Brasil. Com 456 anos de fundação, o município é a cidade mais populosa do Estado com 6,719 milhões de habitantes, e é a quarta maior cidade por área territorial, como 1.200, 329 km², segundo dados do IBGE de 2019⁴¹.

A história do Brasil revela a importância da cidade do Rio de Janeiro, ocupando inclusive o lugar de capital federal, após a Proclamação da República, até a transferência do título à Brasília em 1960. Agraciada pelas paisagens naturais, clima tropical e cultura marcada pela diversidade, a cidade carioca é o destino de turistas do mundo inteiro. No entanto, em um grande contraste, tanto no cenário, com a presença das favelas, quanto em seus casos de violência e pobreza, o município também é marcado pelas desigualdades.

No caso do Rio de Janeiro, a comparação do Produto Interno Bruto de 2016 com o Índice de Desenvolvimento Humano daquele mesmo ano revela números e considerações bem distintas. Enquanto a cidade brilha em segundo lugar no ranking do PIB dos municípios do Brasil, figura na 45ª colocação no IDH. A disparidade indica que o desenvolvimento econômico, embora necessário, não é suficiente para haver progresso social, até porque a distribuição das riquezas pode ocorrer de forma a ampliar as desigualdades. (PIMENTEL, 2019)⁴²

⁴¹ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html?t=acesso-ao-produto&c=3304557> <Acesso em: 21/01/2021>

⁴² Ver em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14898-o-que-os-%C3%ADndices-revelam-sobre-progresso-social-e-desigualdades-no-rio-de-janeiro>

A Figura abaixo apresenta Índice de Progresso Social⁴³ – IPS, nova estatística escolhida pela prefeitura para avaliar o desenvolvimento da cidade, pautado em três dimensões: Necessidades Básicas, Fundamentos do Bem-Estar e Oportunidades, analisando as 32 regiões administrativas. Os componentes dessas três dimensões considerados para o cálculo do índice são apresentados na figura 11:

Figura 11: Componentes das três dimensões avaliadas no IPS



Fonte: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14898-o-que-os-%C3%ADndices-revelam-sobre-progresso-social-e-desigualdades-no-rio-de-janeiro>

Destacamos que a educação é considerada como componente relevante para o Índice de Progresso Social – IPS em 2/3 das três dimensões avaliadas, abrangendo desde a alfabetização até o ensino superior. Tal apontamento nos remete a discussão do nosso primeiro capítulo, concernente a relação entre as desigualdades sociais e as desigualdades

⁴³ O Índice foi criado por acadêmicos da Universidade de Harvard e do Massachusetts Institute of Technology (MIT).

educacionais, e sobre como o direito ao acesso e a qualidade da educação podem influenciar na vida social da população.

A partir desses dados, o Instituto Pereira Passos elaborou o índice da cidade. Com base nos resultados, o mapa apresentado na figura 12 ilustra dados divulgados no ano de 2019, onde as desigualdades entre as regiões mais ricas e as mais pobres são evidenciadas.

Figura 12: Mapa do Índice de Progresso Social no Rio de Janeiro



Fonte: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14898-o-que-os-%C3%ADndices-revelam-sobre-progresso-social-e-desigualdades-no-rio-de-janeiro>

As regiões legendadas na cor vermelha são as regiões com menor taxa de IPS, que em sua maioria abrigam favelas, onde são enfrentadas dificuldades desde o acesso a serviços básicos, como situações de violência frequentes e até mesmo a fome. Já nos bairros legendados pela cor verde – fosforescente, tem em sua maioria composta por bairros da zona sul e proximidades, com a exceção de alguns bairros da zona oeste que abrigam grande parte da classe média-alta da cidade, têm a maior taxa de IPS do Rio de Janeiro. Ressaltamos as regiões que ocupam os dois extremos do índice pelo fato de que a desigualdade entre esses locais é de praticamente o dobro. O que quer dizer que em uma mesma cidade, enquanto alguns usufruem de uma vida de luxo, outros não sentem a dor da fome.

Essa diferença também é percebida na rede municipal de ensino carioca, conhecida por ser a uma das maiores redes de ensino da América Latina.

A Rede Municipal de Ensino Carioca

A rede municipal de ensino do Rio de Janeiro é composta por 1543 escolas e atende a um total de 644.138 alunos desde a creche ao final do ensino fundamental II⁴⁴. Para o atendimento educacional desses alunos, a Secretaria Municipal de Educação (SME), conta com uma estrutura de 52.788 funcionários, dentre eles, 39.178 professores. O quadro abaixo detalha as funções, carga horária o quantitativo de professores e funcionários em toda a rede.

Quadro 9: Quadro de Funcionários da Rede Municipal do Rio de Janeiro

Cargo	Função	Quantitativo
Agente de Apoio a Educação Especial (AAEE)	Prestar apoio nas atividades executadas pelo Professor Regente e/ou Direção, contribuindo para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento e ao bem-estar social, físico e emocional dos alunos com deficiência, incluídos nas turmas regulares ou matriculados em Classes ou Escolas Especiais da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.	1.262
Agente de Educação Infantil (AEI)	Prestar apoio e participar do planejamento, execução e avaliação das atividades sociopedagógicas e contribuir para o oferecimento de espaço	4.453

⁴⁴ Dados de Janeiro de 2021, segundo o site oficial da prefeitura. Ver em <<https://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>>

	físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças nas dependências das unidades de atendimento da rede municipal ou nas adjacências.	
Agente de Educação Infantil (AEI) temporário	Tem a mesma função do AEI efetivo. Cargo temporário.	24
Agente Educador II	Prestar apoio às atividades educacionais mediante orientação, inspeção e observação da conduta do aluno e atender à segurança de crianças e jovens nas dependências e proximidades das unidades escolares da rede oficial do Município.	1.801
Agente Educador II temporário.	Tem a mesma função do Agente Educador II efetivo. Cargo temporário.	01
Copeiro	Não especificado.	44
Inspetor de alunos	Não especificado.	70
Merendeira	Atividades de execução relativas a trabalhos de preparação de merendas e outros alimentos para escolares.	3.100
Secretário escolar	Planejar, coordenar e executar, em consonância com as normas e prazos estabelecidos e com as orientações da direção escolar, as atividades da secretaria da escola, responsabilizando-se pelo seu funcionamento.	1.003
Outros funcionários de apoio operacional	Não especificado.	1415
Outras Categorias Funcionais.	Não especificado.	437
Total		13610

Fonte: Site oficial da SME (Janeiro, 2021)

Quadro 10: Professores da Rede Municipal do Rio de Janeiro

Cargo	Função	Carga Horária/h	Especialidade	Quantitativo
Professor de Educação Infantil (PEI)	Planejar, executar e avaliar, junto com os demais profissionais docentes e equipe de direção, as atividades da unidade de Educação Infantil e propiciar condições para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças.	22,5	Educação Infantil	2.335
		40		3.684
Professor Adjunto de Educação Infantil (PAEI)	Planejar, executar e avaliar, junto com os demais profissionais docentes e equipe de direção, as atividades da unidade de Educação Infantil e propiciar condições para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças.	40	Educação Infantil	1.908
Professor de Ensino Fundamental – Anos Finais (PEF- Anos Finais)	Atividades de planejamento, orientação, acompanhamento e avaliação do pessoal discente, relativas a ensino de 1º grau (1ª a 8ª séries).	40	Língua portuguesa Francês Inglês Espanhol Matemática Biologia Ciências Geografia História Artes Cênicas Educação Musical Educação Física Educação Artística	3.531
Professor de Ensino Fundamental- Anos Iniciais (PEF- Anos Iniciais)	Atividades de planejamento, orientação, acompanhamento e avaliação do pessoal discente.	40	Ensino Fundamental I e 6º ano carioca.	3.843

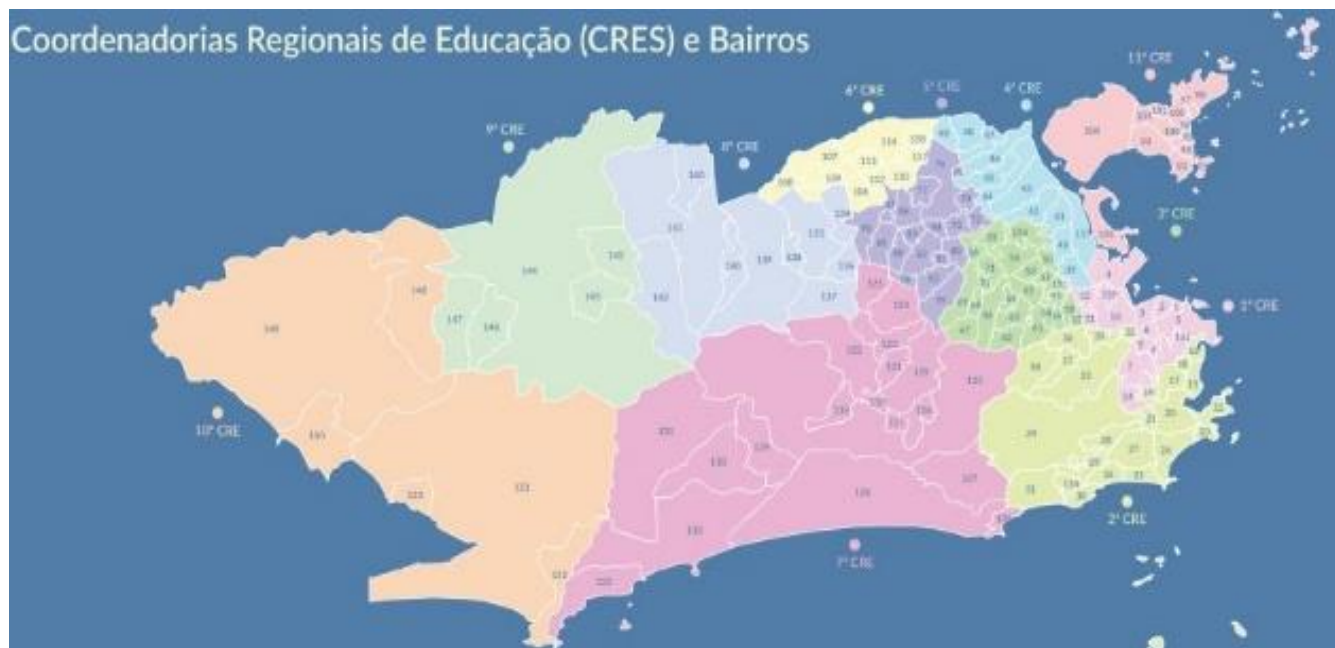
Professor I (PI)	Atividades de planejamento, orientação, acompanhamento e avaliação do pessoal discente, relativas a ensino de 1º grau (1ª a 8ª séries).	16	Língua portuguesa Francês Inglês Espanhol Matemática Biologia Ciências Geografia História Artes Cênicas Educação Musical Educação Física Educação Artística	11.210
		30		72
Professor II (PII)	Atividades de planejamento, orientação, acompanhamento e avaliação do pessoal discente.	22,5	Da educação infantil ao ensino fundamental I	10.933
		40		1.662
Total				39198

Fonte: Site oficial da SME (Janeiro, 2021)

As informações apresentadas nos Quadros 9 e 10 explicitam não somente a amplitude da rede, mas ainda a diversidade de cargos e funções dos recursos humanos que compõem a Secretaria Municipal de Educação, alguns extinguidos ao longo dos anos, e outros criados recentemente, como é o caso do Professor Adjunto de Educação Infantil, instituído a partir da Lei nº 6.433/2018.

A rede municipal de ensino do Rio de Janeiro é dividida em 11 regiões que são geridas pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CRES), que atuam como atores da SME intermediando as relações SME – Escolas/ Escolas – SME. O mapa da Figura 13 mostra a abrangência de cada CRE por região.

Figura 13: Mapa das Coordenadorias Regionais da Educação e Bairros.



Fonte: <https://www.alunopresente.org.br/projeto-aluno-presente-atua-em-toda-a-cidade-do-rio-de-janeiro/#>

A partir do mapa apresentado construímos uma tabela com os nomes dos bairros e regiões atendidos por cada Coordenadoria.

Quadro 11: Divisão de bairros por CRE

Leg.	Nº de escolas	CRE	Região	Bairros
	97	1º	Centro e adjacências	Praça Mauá, Gamboa, Santo Cristo, Caju, Centro, Cidade Nova, Bairro de Fátima, Estácio, Santa Teresa, Rio Comprido, São Cristóvão, Catumbi, Mangueira, Benfica e Paquetá.
	153	2º	Zona Sul e adjacências	Glória, Flamengo, Laranjeiras, Catete, Urca, Cosme Velho, Botafogo, Humaitá, Praia Vermelha, Leme, Copacabana, Ipanema, São Conrado, Rocinha, Vidigal, Gávea, Leblon, Jardim Botânico, Horto, Alto da Boa Vista, Tijuca, Praça da Bandeira, Vila Isabel, Andaraí e Grajaú.
	134	3º	Zona Norte	Higienópolis, Engenho Novo, Rocha, Riachuelo, Del Castilho, Méier, Maria da Graça, 166Inhaúma, Engenho da Rainha, Tomás Coelho, Bonsucesso, Piedade, Sampaio, Jacaré, Cachambi, Todos os Santos, Pilares, Lins, Engenho de Dentro, Água Santa, Encantado, Abolição, Jacarezinho e Alemão.
	166	4º	Zona Norte	Manguinhos, Bonsucesso, Maré, Ramos, Olaria, Penha, Brás de Pina, Vila da Penha, Cordovil, Parada de Lucas, Vigário Geral e Jardim América.

	130	5º	Zona Norte	Vicente de Carvalho, Vila Kosmos, Vila da Penha, Irajá, Vista Alegre, Vaz Lobo, Colégio, Marechal Hermes, Rocha Miranda, Turiaçu, Oswaldo Cruz, Bento Ribeiro, Guadalupe, Madureira, Honório Gurgel, Campinho, Quintino, Cavalcante e Cascadura
	114	6º	Zona Norte	Parque Anchieta, Anchieta, Ricardo de Albuquerque, Guadalupe, Acari, Coelho Neto, Irajá, Honório Gurgel, Costa Barros, Pavuna e Barros Filho.
	180	7º	Zona Oeste	Barra da Tijuca, Itanhangá, Vargem Pequena, Vargem Grande, Recreio dos Bandeirantes, Jacarepaguá, Taquara, Cidade de Deus, Freguesia, Rio das Pedras, Tanque, Curicica, Pechincha, Praça Seca e Vila Valqueire
	188	8º	Zona Oeste	Guadalupe, Deodoro, Padre Miguel, Bangu, Senador Camará, Jabour, Santíssimo, Guilherme da Silveira, Vila Kennedy, Vila Militar, Jardim Sulacap, Magalhães Bastos e Realengo
	165	9º	Zona Oeste	Inhoaíba, Campo Grande, Cosmos, Santíssimo, Augusto Vasconcelos e Benjamin Dumont
	197	10º	Zona Oeste	Santa Cruz, Paciência, Cosmos, São Fernando, Guaratiba, Ilha de Guaratiba, Barra de Guaratiba, Pedra de Guaratiba, Sepetiba e Jardim Maravilha.
	43	11º		Ilha do Governador

Fonte: Elaboração própria a partir de dados oficiais da SME⁴⁵

O mapa apresentado pela Figura 13 e o Quadro 11 nos ajudam a compreender a dimensão da rede municipal de ensino carioca e a sua organização. Além disso, é possível identificar que uma das regiões com maior número de escolas, a Zona Oeste, é a mesma que apresenta um dos piores Índices de Progresso Social do Rio de Janeiro – IPS.

Diante do contexto explicitado sobre a cidade onde realizamos o campo deste estudo, percebemos que mais que diversidade – o que é comum de se esperar das grandes capitais – o Rio de Janeiro tem as desigualdades sociais como um grande desafio, e este reflete na educação, contribuindo também para as desigualdades educacionais.

Na próxima seção apresentamos a estrutura física e organizacional da escola onde foi realizado o nosso campo de investigação, além de dados sobre o regimento, filosofia e valores contidos nos documentos oficiais da escola. Essas informações são

⁴⁵Disponível em: <http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.do?cmd=listCres> <Acesso em: 27/02/2021>

importantes no sentido de contextualizar os dados resultantes das entrevistas realizadas com os atores que atuam na instituição.

3.2 Entre os muros da escola: Conhecendo a escola Z por dentro e por fora

A escola Z, escolhida para a realização do nosso campo, integra o grupo de uma das menores CREs do município, em um bairro com pouco mais de 20 mil habitantes, segundo o censo demográfico de 2010. O bairro pertence a uma região administrativa do Rio de Janeiro marcada por importantes fatos históricos relacionados a história do Brasil.⁴⁶

O bairro onde a escola está localizada é predominantemente residencial. No entanto, fica próximo ao centro comercial, composto por uma estrutura de shopping, hipermercados, lanchonetes e estádio de futebol. No bairro onde a escola está localizada, estão inseridas algumas favelas onde o cenário das mazelas sociais é evidenciado.

A comunidade atendida pela escola Z: perfil socioeconômico

Os dados de IDH e IPS da região administrativa ao qual o bairro da escola Z está inserida não apresentam resultados alarmantes quanto a vida social da população, entretanto também não apresentam os melhores índices. Nos dois dados de referência sobre o desenvolvimento social na cidade do Rio de Janeiro, o local aparece com resultados medianos.

Tal cenário, se olhado friamente, pode ser interpretado como se a toda a população daquela região tivesse uma vida social relativamente estável, com baixo nível de pobreza ou situação de miséria. Contudo, a situação nos lembra do caso da cidade do Rio de Janeiro, que mesmo apresentando bons resultados na média dos índices de IPS, concentra um número considerável de pessoas em situação de pobreza e extrema pobreza. Dessa forma, consideramos que a média do índice esteja relacionada ao nível de desigualdade da região. Ou seja, quanto maior a desigualdade entre os extremos – ricos e pobres – mais chances há de os dados serem “camuflados”.

⁴⁶ Devido as características da escola serem muito específicas, não explicitaremos muitos detalhes no intuito de preservar o anonimato tratado no TCLE.

Em relação aos arredores da escola, o diretor relata que “escola fica perto do shopping, mas a minha comunidade tem uns problemas também estruturais da comunidade que eu não posso esquecer” [...], seguindo o diálogo, o gestor enuncia que a escola atende alunos oriundos de quatro comunidades próximas, sendo uma maior no morro e outras no asfalto, mas que apresentam contexto de violência e pobreza.

Os dados sobre a localização, assim como o relato do diretor da escola configuram a escola Z como uma instituição situada em um lugar central, onde o público parece ser bem diversificado, ou seja, são atendidos alunos moradores dos arredores da escola, assim como, alunos oriundos de diversas comunidades inseridas dentro da região administrativa: “[...] E aí vendo toda essa diversidade de aluno, não importa se é de A, B ou C, não tenho essa facção aqui, eu tento acolher de todo mundo”.

A Escola Z: aspectos estruturais, filosóficos e organizacionais

A escola Z tem 40 anos de história e atende a um público de mais de 400 alunos nos segmentos: educação infantil, ensino fundamental I e ensino fundamental II, todos em turno de 7 horas - Turno Único.

Sua estrutura física possui três pavimentos, organizados conforme disposto no quadro abaixo:

Quadro 12: Estrutura física da escola Z

Andar térreo	1º. Andar:	2º. Andar:
Gabinete da Direção	13 salas de aula comum	16 Salas de aula comum
Secretaria	01 Sala de Educação Física	02 banheiros para alunos
Sala de Vídeo	01 Sala de Recreação	01 banheiro para professores
Sala dos professores	01 Sala de Vídeo	
Sala do Núcleo	02 Banheiros para alunos	
Sala de Leitura	01 Banheiro para professores	
Laboratório de Informática		
Auditório		
Almoxarifado		
Sala de Reuniões		
Sala do Grêmio		
Refeitório Infantil		
Refeitório Geral		
Cozinha		
Despensa		

Banheiros para professores e funcionários. Quadra de esporte coberta com vestiário, banheiros e sala de Educação Física Área para recreação Casa de Residente Parquinho Estacionamento		
---	--	--

Fonte: PPP da Unidade Escolar

Como é possível perceber por meio da descrição, a unidade escolar possui uma estrutura ampla, o que pode ser visto como um ponto positivo, pelas possibilidades que a diversidade de ambientes proporciona, mas que ao mesmo tempo traz alguns desafios, como o da manutenção desses espaços em condições adequadas para receber os alunos.

Apesar de a UE atualmente apresentar alguns problemas em sua estrutura física, consta no PPP que no ano de 2021 ela passaria por reformas. Considerando que com as regras de ouro para o retorno presencial das aulas no município⁴⁷, a maioria das escolas estão passando por vistorias e adequações, acreditamos que os problemas mais alarmantes, como a questão da ventilação das salas, seja uma das prioridades da prefeitura.

É importante ressaltarmos ainda, que a UE funciona durante a noite sob a responsabilidade do Estado, atendendo turmas de ensino médio, sendo assim, há ainda uma cooperação com verba do governo estadual no sentido de manter o ambiente adequado aos alunos.

Em relação aos recursos humanos, a Escola Z conta com uma equipe composta da seguinte maneira:

Quadro 13: Recursos Humanos da escola Z

Equipe	Descrição	Quantidade
Equipe Gestora	Diretor geral, Diretor adjunto, Coordenador	3
Equipe técnica- pedagógica	PI, PII, PEF anos iniciais, PEF anos Finais, PEI	27

⁴⁷ Distanciamento social, uso de máscaras de proteção facial, ventilação adequada nos espaços físicos fechados, entre outras.

Equipe de Apoio	Agente educador II, Merendeira, Agente de Educação Infantil, Agente administrativo, Agente de Apoio a Educação Especial, Secretário Escolar	9
Total		39

Fonte: PPP da Unidade Escolar

O Quadro 13 revela os aspectos legais sobre os cargos de cada equipe, no entanto consideramos importante citar que existem algumas situações onde a função pode ser diferenciada do cargo, como é o caso do professor de Sala de Leitura, não existe concurso para o cargo, então essa função é assumida por um professor indicado da equipe gestora.

Outro ponto importante a ser destacado, é que a Escola Z, por atender a três segmentos diferentes, e por ser uma escola instituída antes da lei do Turno Único, tem professores com carga horária de 16, 22,5, 30 e 40 horas, que para cumprir o atendimento ao aluno de 7 horas diárias, é oferecido uma dobra ou até uma tripla⁴⁸.

No que tange a organização dos tempos e espaços, a UE atende em Turno Único (TU) a 2 turmas de educação infantil, 6 turmas de ensino fundamental I e 6 turmas de ensino fundamental II. A matriz curricular utilizada é a disponibilizada pela SME, única para todas as escolas de TU, sendo de autonomia da escola apenas as disciplinas eletivas. A escola conta com um projeto no pós-turno voltado ao esporte, na modalidade do vôlei, disponível não somente para os alunos da escola, mas também para os alunos de outras escolas da região.

Finalizamos essa apresentação da escola Z citando os seus aspectos filosóficos, nesse sentido, a escola supracitada tem como missão: “proporcionar oportunidades educativas que possibilitem o desenvolvimento da excelência acadêmica, das habilidades socioemocionais e da educação para valores a fim de formar jovens competentes, autônomos e solidários” (PPP, 2020). E cita cinco pilares como valores: amizade, respeito, determinação, coragem e igualdade. Aspectos esses que são ratificados nas falas dos entrevistados, conforme explicitaremos na próxima seção.

⁴⁸ Complemento salarial para completar as 40h.

3.3 Percepções em análise: o que nos dizem os atores participantes da pesquisa

Nesta seção são apresentados os resultados das entrevistas realizadas com atores da Escola Z e da Secretaria Municipal de Educação SME envolvidos na implementação e avaliação do Turno Único no Rio de Janeiro. Com base nos eixos temáticos: 1- Percepções sobre educação integral e educação em tempo integral; 2- Considerações sobre a organização do tempo e espaço escolar; 3- Percepções sobre a aprendizagem dos alunos; 4- Considerações sobre a implementação do Turno Único; 5- Percepções sobre a concepção de educação em tempo integral inserida na política de TU; 6- Percepções sobre a relação da política de TU como uma proposta de contribuir para a efetivação do direito à educação e a minimização das desigualdades sociais e educacionais; analisamos as percepções desses sujeitos sobre como o Turno Único, com a proposta de uma educação em tempo integral pode favorecer a efetivação do direito à educação e assim, contribuir na minimização das desigualdades.

Para melhor identificação da fala dos atores, os denominamos da seguinte maneira:

Atores da SME:	Atores da Escola Z:
SME 1	Diretor 1
SME2	Diretor 2
	Coordenador
	Professor

Consideramos importante iniciar esta etapa a partir do histórico dos entrevistados e como / quando se deu a sua experiência com o Turno Único. Iniciamos com aqueles que atuaram na SME e que tiveram participação em sua implementação.

Os dois entrevistados possuem educação superior e envolvimento com a pesquisa em educação. Além disso, a trajetória profissional deles é semelhante, sendo o tempo de serviço no município para além de 20 anos, com ingresso por meio de concurso público para professor, tendo passagem por direção de escolas e posteriormente ocupando

cargos na Secretaria de Educação. As trajetórias profissionais ressaltam algumas das oportunidades no plano de carreira para o professor da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Ao apresentarem suas histórias com a educação em tempo integral no município e o Turno Único, relatam:

Fui diretor da rede, trabalhei como regente em tempo integral na implantação dos CIEPs. Eu era professor primário como se chamava ainda na época e depois dirigi algumas escolas. Fui para a secretaria trabalhar numa proposta que eu já trabalhava na coordenadoria, eu era da coordenadoria, saí da escola, fui convidado para ir para a coordenadoria trabalhar com alfabetização, também gestão, formação de professores. Quando eu cheguei na secretaria, [...] surgiu o Mais Educação e a pessoa que ficou responsável pela implantação do Turno Único [...] foi para [...] uma outra proposta de trabalho. Então, [...] Eu fui convidado para assumir o Turno Único que foi um grande desafio [...]. (SME1)

O SME 1 revela que em sua trajetória profissional teve a oportunidade de vivenciar a educação em tempo integral ocupando diferentes espaços como professor e como gestor.

O SME 2 explicita que

[...] desde o ano de 2012, 2013 quando foi instituído o Primário Carioca e nessa ocasião eu era diretor de escola [...] Em 2017, é que eu passei a integrar a equipe de Turno Único que na época era dividido em Primário Carioca e Ginásio Carioca. E eu fui trabalhar na equipe de Ginásio Carioca por conta da expansão. No final de 2016 eram 38 unidades escolares funcionando como Ginásio Carioca, para 2017 esse número expandiu para 104 e aí sentiu-se a necessidade de ter mais pessoas na equipe e eu fui participar dessa equipe.

Nesse caso, o contato inicial com a educação em tempo integral revelado pelo referido ator se deu por meio do Turno Único⁴⁹, onde inicialmente atuou na direção da escola, e seguida, na Secretaria Municipal de Educação. Possibilitando assim, uma visão desde o micro ao macro da política.

Seguindo com o histórico acadêmico/profissional, e a experiência com a educação em tempo integral, seguimos com os diretores da Escola Z:

[...] eu já era formado em Ciências Sociais pela UFF e com habilitação em História e Geografia. Bom, nesse meio também, eu tinha feito Psicologia na UFRJ [...] Em 2010, eu entrei no município [...] para um projeto novo que foi o projeto inovador que

⁴⁹ O Primário Carioca está inserido no Turno Único.

era o Turno Único. [...] e aí eu tive que enfrentar novos desafios com os colegas que começaram a implantação do GEC - Ginásio Experimental Carioca (Diretor 1)

O Diretor 1 revela que sua trajetória acadêmica inicia quando exercia outra profissão, fora da área da educação. Depois de 35 anos, ele ingressa no município do Rio de Janeiro para lecionar, e inicia essa jornada no ano em que foi aprovada a Lei do Turno Único. Atuou em uma das escolas pioneiras, do que inicialmente era considerado um projeto.

Sobre sua trajetória acadêmica e profissional, o Diretor 2 narra:

A minha área de formação é Educação Física, eu tenho toda uma trajetória de esporte [...]. E entrei para o município em 2003. Já iniciei no município numa escola de horário integral. Então, eu estou há 17 anos em escola de tempo integral, de Turno Único e, assim, são três projetos diferentes. Um que eu comecei, a outra que depois foi modificado nessa mesma escola e essa nossa aqui. Então, são três realidades bem distintas que a gente está tentando aí ajustar ao máximo.

Inicialmente, quando o Diretor 2 fala sobre o início de sua carreira em uma escola de tempo integral, pensamos que seria em um CIEP. No entanto, ele revelou que a escola tinha um projeto próprio de horário integral, devido ao projeto político pedagógico da escola, lá ele atuava como professor. Quando se referiu a segunda experiência com a Escola de Tempo Integral (ETI), foi pelo fato de essa mesma escola abrigar posteriormente o Turno Único, e a terceira experiência é na escola onde atua como diretor, com o Turno Único mais consolidado, devido a sua ampliação na rede municipal de ensino.

Como parte da equipe gestora, o Coordenador possui um importante papel, principalmente no que diz respeito à área pedagógica. Dessa forma, conhecemos um pouco de sua trajetória.

Eu comecei na educação com 18 anos, eu tenho atualmente 48 anos, minha trajetória foi um pouco complicada porque eu não queria Magistério e aí eu fui me descobrindo. Aí fui fazer Biologia, Ciências com habilitação de Biologia; e aí optei por Matemática, Ciências e Habilitação em Matemática e comecei e comecei a atuar como professor de 6º ao 9º em escola particular. [...] Eu fiz Contabilidade [...]. E quando saí do município de São Gonçalo, no qual eu era coordenador do Programa Mais Educação, ainda não estava implantada a educação integral, o Turno Único. (Coordenador)

Ao narrar a sua trajetória, o Coordenador ressalta algumas questões de sua formação, como a passagem por diferentes cursos, até chegar na formação pedagógica. Além disso, ele revela que a sua primeira experiência com a educação em tempo integral

se deu em outro município, por intermédio do Programa Mais Educação (PME), onde chegou a coordenar. Ele explicita ainda, que quando chegou ao município do Rio de Janeiro, o Turno Único ainda não havia sido implantado. Tal fato possibilita a este ator olhares e percepções a partir de duas experiências distintas.

Prosseguimos com este estudo, conhecendo a trajetória do professor entrevistado:

[...] tenho 32 anos, sou formado em Belas Artes na UFRJ, licenciatura em Artes Plásticas. Só tenho graduação, passei no município há nove anos, ingressei no município em 2011 [...]. Nessa escola. Então, sou dessa escola desde sempre. Quando eu entrei, ela não era Turno Único. Ela era turno parcial, manhã e tarde. Eu entro como professor de Artes, pego o Fundamental I, crianças de primeiro ao quinto ano, coisa que eu não dominava, os pequenos. E aí depois de um ano, um ano ou dois anos, eu consigo ser professor do ginásio, também do Fundamental II, também como professor de Artes, sigo como professor. Aí a escola se torna Turno Único.

Destacamos como parte de grande relevância, a sua permanência na escola ao longo de 10 anos, e a sua vivência na transição da escola de turno parcial para Turno Único.

O relato da trajetória dos seis entrevistados esclarece de que forma se dá esse olhar a educação em tempo integral por meio do Turno Único. Isso porque, apesar da função que exercem atualmente, tiveram vivências anteriores que os permitem ter uma percepção crítica e realista a respeito da política. Dessa forma, compreendendo o lugar de fala de cada um dos entrevistados, nos debruçamos a partir de agora sobre os eixos temáticos, trazendo as percepções de cada um.

Eixo 1: Percepções sobre a Educação Integral e o Tempo Integral

Com base em nossa pesquisa bibliográfica, a Educação Integral e a Educação em Tempo integral, apesar de estarem relacionadas, possuem conceitos distintos. Coelho (2009) destaca que a educação integral está relacionada com a formação mais completa possível dos sujeitos, que compreenda os seus diversos aspectos. Cavaliere (2010, p. 258), ao tratar sobre a concepção de educação integral segundo Anísio Teixeira, afirma que a educação integral é “o entendimento que a educação é vida e não a preparação para a vida.

De outro modo, a educação em tempo integral está relacionada diretamente com o tempo, ou seja, refere-se à ampliação do tempo diário de permanência do aluno na instituição escolar ou sob sua responsabilidade em outros espaços (CAVALIERE, 2009). Dessa forma, oferecer mais tempo voltado a educação escolar, nem sempre é garantia de uma educação integral, assim, como é possível oferecer educação em tempo integral em turno parcial - ainda que alguns autores afirmem ser algo muito difícil de acontecer (COELHO, 1998, 2002, 2007).

A partir deste eixo, buscamos conhecer as percepções dos entrevistados sobre educação em tempo integral e educação integral. Isso porque, em alguns cenários esses conceitos são considerados como sinônimos, gerando conflitos na efetivação das políticas e comprometendo o alcance de seus objetivos.

Indagados sobre o que entendem como Educação Integral e Educação em Tempo Integral, os entrevistados da SME responderam:

A questão do *omnilateral*, a questão do homem integral preparado para a vida como um todo, ela perpassa também pelo tempo, por todas as outras formas de educação. Multiculturalidade, as questões artísticas, todos os teóricos anteriores... Tudo bem que alguns pensavam assim, “Ah, uma escola só para meninas, uma escola só para meninos”, mas quando se pensa numa educação integral, ela pensa no homem como um ser. [...] trabalhar em uma escola em tempo integral, que é o ideal, aluno em tempo integral, professor em tempo integral, escola em tempo integral. (SME 1)

Educação integral não é a mesma coisa que educação em tempo integral [...]. Eu falo muito funcionamento de Turno Único, funcionamento de turno de sete horas [...] Eu entendo como educação integral a educação que favorece o desenvolvimento das potencialidades do aluno em variadas dimensões, não só acadêmicas. (SME 2)

Perguntamos se esse olhar foi construído na SME ou na academia/universidade ao SME 2. Ele respondeu: “Foi construída na SME em parte. Foi construída na SME no momento que... Você vai integrar e fazer parte da equipe de Ginásio Carioca. Aí eu falei assim, “Eu preciso ler. Eu preciso ler sobre isso”, e leio até hoje.”

Explicitamos que tal pergunta foi elaborada pelo motivo de que em muitos documentos e publicações do Turno Único, os dois conceitos são tratados como sinônimos. O SME 2 respondeu que tal fato se dá pela falta de conhecimento teórico dos responsáveis pelas redações dos textos.

Dessa forma, percebemos apesar de Secretaria Municipal de Educação ser conhecida por ter uma cultura de formação continuada para os profissionais da educação,

a pauta relacionada ao Turno Único, mesmo com 10 anos desde a sua implantação, ainda não está ao alcance de todos. Sendo assim, divulgado nos documentos oficiais de acordo com o entendimento individual desses profissionais, a partir de buscas e estudos próprios.

Em busca de uma compreensão sobre a percepção dos sujeitos que atuam dentro da Escola Z a respeito do que trata o eixo 1, perguntamos a um dos diretores, que declarou:

[...] Aprender a viver, aprender a conviver, aprender a ser, aprender a aprender e a gente tenta alcançar esses quatro pilares dentro de uma diversidade de atividades dentro da escola. Então, o que se pensa de formação integral é isso. É que ele saia daqui com o mínimo de alcance dentro desses quatro objetivos. Então, aprender a ser, onde a gente trabalha muito em cima de valores; aprender a conviver, aquela educação ali de fazer a fila do lanche, respeitar a vez do colega, entregar o prato de comida, ajudar na medida do possível na sujeira da mesa, essa coisa, convívio. Não ter atitudes de violência e está meio junto com valores também. Aprender a aprender. Dar autonomia a ele, diversas atividades que ele possa participar, né? E o aprender a ser. Seria dentro desses quatro pilares aí. É o que se pensa de formação integral para ele. [...] e a escola de horário integral permite a esse aluno permanecer mais tempo dentro dessa escola (Diretor 2)

A fala do Diretor 2 sobre a educação integral e a educação em tempo integral vão de encontro aos conceitos defendidos por Cavaliere (2010) e Coelho (2009), no sentido de um estar ligado a formação dos sujeitos como um todo e o outro relacionado ao tempo. Consideramos que sua experiência em uma escola pioneira de rede municipal carioca, que tinha como base os conceitos de Anísio Teixeira, podem ter contribuído para a construção desse tipo de percepção.

Prosseguindo com nossa investigação sobre essa temática, dialogamos com o Coordenador, e percebemos que em muitas falas, ele tratava a educação integral como algo relacionado ao tempo. Conforme podemos observar no trecho abaixo:

Não dá para pensar educação integral sem funcionário ser integral, sem professor ser integral, sem coordenador ser integral, até mesmo que está faltando atribuir essa questão de o Carioca ser também integral porque aí sim se pensa educação integral, se trabalha educação integral e aí tudo vai fluir bem. (Coordenador)

Em outros momentos ele fazia o uso do termo “educação em tempo integral” para se referir ao tempo ampliado na escola. Conforme podemos observar na fala:

Acredito muito, mas passei a acreditar quando comecei a atuar em uma escola de educação integral e que tem todo esse perfil, como já comentei com vocês aí que se faz necessário para que aconteça educação integral. Entendeu? Então, acredito sim, eu vejo que os alunos que não são de educação integral, tempo integral, chegam aqui na escola [...]

Percebemos assim, que os termos parecem ser usados como se tivessem o mesmo significado.

Coelho (2009, p. 93) trata sobre a relação dos dois conceitos, mas ressalta a diferença:

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

Para continuarmos a análise das percepções dos entrevistados que atuam na Escola Z, destacamos a fala do professor a respeito da ETI e EI. Apesar de não responder diretamente a essa questão, percebemos por meio de suas falas, que as atividades da escola se aproximavam de uma concepção de educação integral, ainda que denominadas de outra forma. Sobre o tempo integral, percebemos que o professor evitou o uso do termo, e se referia diretamente aos nomes dos programas/políticas, como Turno Único e Mais Educação.

Diante do exposto sobre o eixo 1, percebemos que as percepções de educação integral e educação em tempo integral se diferenciam entre aqueles que estão na SME e aqueles que atuam dentro da escola. Isso porque, dos quatro entrevistados na escola, apenas um apresentava com clareza uma compreensão a respeito de tais conceitos. Isso evidencia a existência de um possível ruído no diálogo entre os responsáveis pela implementação da política com os executores da política, ou seja, aqueles que estão no “chão da escola”.

Essa problemática é elencada por nós no esquema 1 desse estudo, localizado na seção 1.3, como um dos desafios para a universalização da educação em tempo integral. Dentre os três desafios apontados por nós, a gestão democrática, no sentido de compreender: a participação de todos os pares nas discussões sobre a implementação da educação em tempo integral, assim como suas concepções e objetivos; e a elaboração coletiva das propostas de atividades e planejamento do tempo escolar. Tais pontos podem contribuir para a efetividade da política e o alcance dos objetivos propostos.

Eixo 2: Considerações sobre a organização do tempo e espaço escolar

A importância do tempo integral para a educação e para a formação dos sujeitos foi ressaltada por muitas vezes pelos aportes teóricos utilizados para esse estudo. No entanto, foi ressaltado também, que somente a ampliação do tempo, sem qualidade, de forma a oferecer mais do mesmo, não seria eficaz. Coelho (2009) afirma que “entende-se que a extensão do horário deve construir o tempo qualitativo dentro da escola, ou sob sua supervisão, e, nesse sentido, esse tempo qualitativo pressupõe uma formação mais completa para o ser humano-cidadão-aluno.”

Slavin (1996) elenca o tempo como um dos elementos importantes para uma escola eficaz e traz a discussão os conceitos de tempo engajado e tempo alocado. Onde o primeiro se refere ao tempo dedicado aos estudos sem a presença do professor, ou seja, se forma autônoma, e o segundo se refere ao tempo dedicado aos estudos na escola, ou organizado por ela. Ele resalta que a qualidade do tempo alocado influencia no interesse do aluno para o tempo engajado.

Dessa forma, compreendemos que a efetividade dos benefícios de uma educação em tempo integral depende da forma com que esse tempo é organizado e utilizado na / pela escola. Com a intenção de perceber de que forma a educação em tempo integral é compreendida no Turno Único na prática, indagamos aos atores da Escola Z sobre a organização dos tempos e espaços da instituição escolar.

Perguntamos se houve alguma formação, ou oportunidade de escolha para os professores em relação a uma matriz diferenciada, com a implantação do Turno Único. O Diretor 1 respondeu que

[...] essa matriz que foi elaborada para o Turno Único atendia as orientações curriculares, que nós chamávamos na época, da SME. Então, Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes era o mesmo conteúdo programático das orientações curriculares para as outras escolas. A maneira como isso ia ser transmitido ou trabalhado com os alunos é que era um pouco diferente. Qual a diferença? A diferença é que um professor ficaria mais tempo com a sua turma sendo um professor mais presente.

O Professor ratificou a resposta do Diretor 1 quando citou a fala da antiga gestão sobre a implantação do Turno Único na Escola Z: “[...]Agora de cinco tempos vão ser sete e vão ter as aulas novas. Projeto de vida, estudo dirigido e eletiva. Português que era quatro tempos, vão ser seis. [...]”.

A fala desses dois atores confirma a análise que realizamos nas matrizes curriculares do Turno Único. Observamos que a ampliação do tempo foi pensada no sentido de oferecer mais tempo de aula para aquelas disciplinas que são testadas por meio de avaliações de larga escala, ou seja, caracterizando uma perspectiva de educação em tempo integral com objetivo de melhoria de uma qualidade baseada em avaliações externas.

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007).

Apesar disso, observamos relatos sobre componentes curriculares diferenciados, como: estudo dirigido, projeto de vida e eletivas, dos quais, tivemos os seguintes relatos sobre o movimento de inserção:

Então, por exemplo, projeto de vida. Nunca tinham trabalhado projeto de vida. Por que eu estou aqui, como é que eu vou seguir, qual é o meu caminho, onde eu estou, como vou, para que eu estou aqui, quem sou eu? Esses questionamentos do aluno. Era o projeto de vida. Então, cada aluno construía seu projeto de vida e o professor de projeto de vida acompanhava seus alunos, cada um com seu projeto de vida. O que eu quero ser quando eu me formar? Ah, eu tenho que começar agora. Uma criança [precisa de orientação]. (Diretor 1)

Existe uma ementa dessa matéria, Projeto de Vida, mas sempre foi muito jogado. Essas aulas extras que hoje a gente entende nessa gestão que são, assim, mais importantes, que tem que ser um negócio bem trabalhado e bem costuradas, eram jogadas como resto para o professor, eram feitas assim. Primeiro, vamos preencher o professor da matéria tal, tal, tal. Sobrou essas “materiazinhas aqui, como qualquer professor de qualquer disciplina pode pegar, eram jogadas. E aí o professor dava reforço da matéria dele e a criança já estava cansada de matemática, ela ia ficar com 10 tempos de matemática, ia ficar com 10 tempos de geografia, foi assim.

[...]

Tá, mas projeto de vida é o quê?”, “Ah, não recebemos nada ainda”. A gente ficou o primeiro ano inteiro sem receber nenhum currículo do que era. A gente só tinha o nome da matéria. O que o é estudo dirigido? O que é eletiva? Nunca funcionou como eletiva. Eletiva seria uma matéria extra para você escolher. Nessa primeira gestão aqui na escola nunca funcionou, sempre foi aula de reforço da matéria que o professor dominava. Foi um caos. (Professor)

Os fatos relatados no revelam, mais uma vez, a falta da participação dos atores escolares na construção da política do Turno Único, e mais ainda, como a falta de formação, depois de já implementada a política, prejudicou a organização e o andamento do TU na escola.

Destacamos que essas disciplinas diferenciadas passaram a integrar a matriz curricular do ensino fundamental I somente a partir de 2014, por meio da Resolução SME nº 1317/14 que passou a abranger turmas de 4º e 5º ano. E somente em 2016, com a Resolução SME Nº 1427/2016, passaram a fazer parte do currículo de todas as turmas do ensino fundamental I. Isso porque inicialmente o Turno Único era destinado a alunos do ensino fundamental II, implementado nos Ginásios Cariocas (GEC), e o movimento para o atendimento ao fundamental I iniciou-se entre os anos de 2012- 2013, conforme revelado por um dos entrevistados, e reafirmado por algumas ações como: o concurso e a oportunidade de migração de professores de 40 horas (2013, 2014).

A fala do professor sobre a visão a respeito desses componentes curriculares como “materiazinhas” demonstra uma hierarquização dos saberes como aqueles com maior ou menor importância. Dessa forma, são priorizados os componentes curriculares que são avaliados por provas externas. Reafirmando assim, a concepção de educação em tempo integral voltada melhoria da qualidade da educação (mensurável), citada na seção 2.1.

Guimarães (2019) ressalta que se um aluno que estuda em turno parcial não se pode negar atividades diversificadas, no tempo integral, essa oferta é “inquestionavelmente necessária”. A escola, ao negar isso e ao persistir na massificação de conteúdos nesses tempos ampliados, vai de encontro a crítica de muitos estudiosos sobre oferecer “mais do mesmo”. E dessa forma, o risco que se corre é de ao invés de diminuir a taxa de evasão, ampliá-la devido à perda de interesse dos alunos.

Prosseguindo com a investigação sobre os tempo e espaços, conversamos com o Coordenador, que aprofundou o assunto sobre a realidade da escola:

Aqui é uma escola muito grande, ela tem dois EIs. El é educação infantil, pré-escola, tá? Eu tenho dois primeiros anos, desse ano. Ano passado era maior. Dois primeiros anos, eu tenho um segundo ano, um terceiro, um quarto, um quinto. Ano passado era tudo dois. Aí sexto ano eu tenho dois, sétimo ano eu tenho dois, oitavo a escola tem um, nono temos um e Carioca II. [...] Ano passado tinha Carioca I e II. Esse ano tem Carioca apenas II. É o perfil do aluno com distorção idade/série. Então, do ano passado para esse ano o perfil melhorou, então nós só tivemos Carioca II.

[...]

A questão do Carioca II é que o aluno não estuda no horário integral e aí já quebra um pouco, sabe? Então, fica parecendo que o aluno é da escola, é função do coordenador e do diretor fazer essa junção, mas, assim, o horário do intervalo do

aluno é diferente do horário integral. O horário de saída do aluno é diferente do horário integral, sabe? Se é Carioca, se é para o aluno fazer dois anos em um ano deveria ter integral também, sabe? Porque o aluno acaba sentindo um pouco discriminado. “Ah, poxa, estamos fazendo tipo um supletivo e esse supletivo ainda sai mais cedo, eu não tenho direito às brincadeiras”. “Claro que tem direito, mas diminui a quantidade disso”, né? E essa foi uma das dificuldades que eu encontrei.

Perguntamos sobre o horário do Carioca II e ele informou que a entrada era as 7:30h e a saída ao 12:00h. Enquanto as outras turmas entravam no mesmo horário, mas saíam as 14:30h.

Os dados⁵⁰ sobre o número de alunos matriculados em tempo integral do município, comparado ao número de escolas de tempo integral, já nos revelavam a existência de escolas com funcionamento híbrido, ou seja, algumas turmas em horário parcial e outras em horário integral. Entretanto, a Escola Z é considerada como uma escola de tempo integral, de acordo com os documentos, e mesmo assim, apresenta uma única turma em tempo parcial, excluindo justamente aqueles que mais precisam de incentivo para não deixar a escola.

O cenário apresentado nos remete a crítica apontada por nós no capítulo 2, sobre como o fato de o Programa Mais Educação ter sido destinado inicialmente aos alunos com problemas relacionados a aprendizagem, comportamento e evasão, esses alunos acabavam por serem estigmatizados. Nessa escola a situação por mais que seja contrária, onde a maioria tem direito ao tempo integral, e uma única turma não tem acesso a tal direito, o estigma torna-se ainda maior.

Em relação a interação com os outros espaços da escola para além da sala de aula, nos foi relatado:

[...]a gente traz aqui para a sala de vídeo e fala, “Qual o filme que vocês querem ver? O que vocês querem assistir?”. A gente já dialoga porque não é qualquer filme. Aí coloca lá o filme que o aluno quer ver, aí tem aquele professor acompanhando. Agora vamos discutir sobre esse filme? Porque nunca é uma coisa solta, sabe? Porque senão a gente fica assim, “Ah, vamos para a sala de vídeo fazer o quê”, né? Na educação física, o professor sempre tenta trabalhar com os alunos de maneira geral, “Olha, essa quadra aqui é futebol, aqui é voleibol. Aí aqui, quem não quer fazer nada? Quem não quer fazer nada, então vai jogar”. Tem Dama, tem Xadrez. (Coordenador)

⁵⁰ Figura 10.

Com isso, percebemos que a escola possui estrutura física e material para oferecer atividades mais diversificadas para os alunos. Contudo, o que aparenta dificultar a maior oferta dessas atividades está relacionada a falta de recursos humanos e autonomia para organizar o currículo da escola.

Avançamos com a investigação e indagamos se a escola tinha mais alguma atividade para os alunos depois do horário de 14:30h. O Diretor 1 externou:

Também são oferecidos projetos no pós turno, quer dizer, depois das duas e meia nós também temos projeto para que o aluno continue, nós temos um projeto de vôlei [...], que é um projeto financiado pelo [...]. E aí as crianças voltam depois, tomam um banho e ficam para jogar vôlei, que hoje tem o professor que conduz eles até as cinco, cinco e pouco, na parte da tarde. É um projeto que é duas ou três vezes na semana, que é por faixa etária. Isso faz com que também eles desenvolvam atividade física, né? E de congraçamento. E esse [...] não é aberto só para alunos aqui da escola, outras escolas também participam, vêm participar do projeto. Então geralmente fica... os garotos e garotas ficam na parte do projeto. O projeto tem uma boa quadra e tem campeonatos que eles participam.

O projeto citado pelo Diretor 1 se apresenta como um diferencial na Escola Z, vai de encontro a nossa discussão sobre a importância de atividades diversificadas para a formação do aluno. A fala do Coordenador ratifica como esse projeto desperta interesse nos alunos pela escola:

[...] porque a gente ainda tem [...]. Vôlei, aqui na escola. Então, esse ano... Depois de 15h30, mas não é para todo mundo, né? [...] eu vejo os alunos integrados, aceitando a educação integral e não com essa preocupação, "Eu vou embora agora às 14h, eu vou embora". Ele sabe que o horário dele é de 7h às 15h30 e ele fica bem na escola. Aqui é difícil, aqui tem hora que a gente tem que colocar aluno para fora.

Guimarães (2019, p. 64) ressalta que um tempo escolar estruturado para enriquecimento das oportunidades educativas contribui para o sentimento de pertencimento do aluno ao espaço escolar e aumenta a "possibilidade de experiências significativas para a construção de seus tempos/espços de viver e aprender".

Com o intuito de perceber a visão da organização dos tempos e espaços por parte da SME, perguntamos ao SME 1 sobre esse ponto.

Ele tem professor, o professor fixo da turma de 7h às 14h30 e ele tem os especialistas que podem pegar nesses horários alternados. Geralmente, quarta-feira e quinta e tem horários, os tempos de 50 minutos porque o horário do Turno Único foi pensado exatamente para coadunar com o tempo de 50 minutos do especialista. Então, nós temos professores de inglês, professores de artes, professores de educação física e os professores de sala de leitura também que

colaboram, mas os especialistas mesmo são essas três categorias: artes, inglês e educação física que estão nessa matriz diversificada. E a partir de 14h30 é que vêm as atividades diversificadas.

O SME 1 explica que na organização do Turno Único, seguindo a matriz curricular, a rede oferece três categorias de atividades diversificadas dentro das 7 horas de aula: artes, inglês e educação física. Ressaltou ainda, que a partir de 14:30h (que seria o pós-turno ou contraturno), aconteceriam outras atividades diversificadas.

Essa fala nos trouxe algumas inquietações, já que as mesmas atividades consideradas diversificadas, como: artes, inglês e educação física também compõem o currículo do turno parcial – em tempo menor. Outra questão importante a ser esclarecida é que as atividades diversificadas após o turno não são oferecidas em todas as escolas de Turno Único, e as que oferecem, o fazem a partir do estabelecimento de parcerias.

A ampliação do tempo voltado ao ensino é apontada por muitos estudiosos como um fator importante para a melhoria da qualidade do ensino, e assim, para uma formação mais completa possível dos sujeitos. Contudo, não basta ampliar o tempo, sem que haja também uma ampliação da oferta de oportunidades educativas. Mais tempo em uma educação puramente conteudista, sem a diversificação de atividades, podem trazer malefícios como: a exaustão dos alunos, falta de interesse e evasão.

Eixo 3: Considerações sobre a implementação da política de TU

Após tentativas de aprovação, mais precisamente, desde o ano de 2007 tramitando na câmara dos vereadores, em 2010, o Turno Único (TU) foi aprovado. No entanto, conforme relatado no capítulo 2, outras experiências de educação em tempo integral já aconteciam no Rio de Janeiro. Contudo, o TU se apresenta como uma nova perspectiva de educação, com um objetivo de ampliar o atendimento em tempo integral para um maior número de escolas, em uma visão que podemos denominar como universalista.

Neste eixo analisamos as percepções dos participantes dessa pesquisa de campo sobre a implementação do Turno Único, que ocorreu a partir da Lei Municipal nº 5.225 de 05 de novembro de 2010. No sentido de compreender como ocorreu essa

mudança, nos debruçamos sobre as falas dos entrevistados⁵¹ que estavam à frente da política no decorrer desse processo, e aos que atuavam dentro da escola, com o objetivo de compreender as visões macro e micro.

Iniciamos esta investigação a partir da fala dos profissionais da SME, na intenção de compreender como se deu o processo de planejamento da política até a chegada nas escolas.

Então, nesse recorte houve uma reorganização da rede em termos de territórios. Reorganização por região administrativa. Nesse território, por região administrativa e depois por área mesmo de critérios, assim, digamos de passagem de um bairro para o outro, das crianças, de mobilidade até, de não poder ir de um bairro para o outro, mais próximo à condução, mais próximas às construções que estavam sendo feitas, o Minha Casa Minha Vida, já havia essa possibilidade e ampliação mesmo de bairros [...]. Aí houve um pensamento também de agrupar para que as crianças tivessem um fluxo mais corrente do primário para o ginásio, anos iniciais, anos finais, creche, também envolveu creche. Então, esse território foi pensado nesse círculo. Creche, anos iniciais e anos finais. E aí a partir dessa reorganização que também foi uma mudança, nós começamos a implantar o Turno Único [...] [com] sete horas. (SME1)

Essa reorganização é citada no Caderno de Políticas Públicas do município, publicado no ano de 2016.

Para alcançar os resultados desejados na educação dos cariocas, a Prefeitura do Rio lançou em 2009 um ambicioso projeto de reorganização de toda a rede. As unidades estão sendo reformuladas de acordo com os três ciclos do desenvolvimento da criança e do adolescente, com ampliação da carga horária. Essa reestruturação dos ciclos e das unidades tem como objetivo favorecer a aplicação de uma grade curricular específica para as faixas de idade e proporcionar mais tempo de estudo nas disciplinas básicas. Os professores podem, assim, ter maior especialização para as etapas do aprendizado dos alunos em cada fase da vida. E os gestores ganham possibilidade de monitorar resultados com foco mais preciso nos segmentos e nas unidades de cada região da cidade. A equipe que coordena o programa concluiu, em 2013, um estudo detalhado das regiões, que resultou na divisão da cidade em 232 microrregiões. Cada uma delas passará a ter o número adequado de EDIs, escolas do Primário e Ginásios, de forma que as famílias possam optar por escolas em seus bairros. As reformas e construções de novas escolas criam a estrutura necessária para a consolidação do Turno Único do 1º ao 9º ano. (CADERNO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO, 2016, p. 04)

O documento da prefeitura traz que antes mesmo da lei do Turno Único, aprovada em 2010, já havia na rede municipal um movimento de reorganização dos territórios e reestruturação dos espaços escolares com o objetivo de oferecer a ampliação do tempo nas escolas. Quando observamos a linha do tempo apresentada no Esquema 2, percebemos que no ano de 2009 foi implementado o programa Escolas do Amanhã, que

⁵¹ Destacamos que alguns ocupavam funções diferentes das atuais, dos quais sinalizamos ao fazer a análise.

também tinha o objetivo de oferecer mais tempo de ensino aos estudantes. Entretanto, essa reorganização por microrregiões foi concluída no ano de 2013, ano de ampliação do TU para o ensino fundamental I, denominados naquele período por Primário Carioca.

Em 2013, após a conclusão da reorganização por microrregiões, a prefeitura instituiu o programa Fábrica de Escolas do Amanhã, com o objetivo de “construção em série das unidades necessárias para implantar, até 2016, o Turno Único para 35% dos alunos da rede. “A Fábrica de Escolas foi concebida para desenvolver, com estruturas modulares, unidades educacionais modernas, com menor tempo de construção, e obras de acordo com os preceitos de sustentabilidade” (CADERNO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO, 2016, p. 49).

Com isso, percebemos que o primeiro movimento da prefeitura se deu em relação a reorganização dos territórios e dos espaços escolares. Isso porque ao oferecer o tempo integral, as escolas deixaram de funcionar com dois turnos e a oferta de matrículas cai pela metade porque, também, passa a comportar metade do número de turmas. Além disso, acreditamos que a preocupação com a infraestrutura se deve a inspiração da política no modelo dos CIEPs, com uma concepção de que ao oferecer mais tempo de aula, ofereçam também espaços para a realização de atividades diversificadas voltadas à ciência, esporte e cultura.

O SME 1, prosseguiu com seu relato sobre a implantação do TU na rede municipal:

A gente começou a implantar e depois fizemos muitas reuniões e depois dessa implantação realmente com acompanhamento, gestão de avaliação, aproximação e eu penso que vejo muita diferença também pelo acolhimento, tudo mudou [...]. Assim quando houve a implantação dos ginásios cariocas⁵² experimentais. A implantação em dez escolas foi um experimento para ver o que era possível, o que era viável, o que era produtor e o que era replicável.

Conforme já mencionado neste estudo, antes do Turno Único, a rede municipal carioca atuava com alguns programas voltados a educação em tempo integral. Os Ginásios Experimentais Cariocas (GECs) foram instituídos meses antes da aprovação da lei do TU.

⁵² Decreto 32672 de 18 de agosto de 2010 institui o Ginásio Experimental Carioca.

Art.5º O Ginásio Experimental Carioca será uma instância dinamizadora e irradiadora em educação para o 2º segmento, com objetivo de perseguir a excelência acadêmica, um ensino mais adequado a adolescentes e promover educação para valores (RIO DE JANEIRO, 2010)

Esse programa era destinado apenas alunos do segundo segmento do ensino fundamental⁵³.

Segundo o SME 1, a implantação dos GECs serviu como referência para a implementação do TU nas escolas da rede. Em seguida, ressaltou que “A partir daí, criou-se um desafio e uma escuta do campo. Isso era perguntado para o campo, para os gestores, para a comunidade escolar se gostariam de se transformar em Turno Único”.

Era uma voz, uma bandeira que vinha sendo trabalhada, mas são desafios que a gente só entende, só transita melhor quando a gente vai para o campo e ouve. Eu penso que a escuta nesse processo é muito grande. Tanto que, assim, a gente tem que começar pelo miudinho mesmo. Não dá para você fazer assim, agora, a rede toda vai funcionar com escolas em tempo integral. Não dá, gente. Primeiro que as pessoas não têm essa compreensão. (SME 1)

Dessa forma, entendemos que inicialmente a adesão ao Turno Único era opcional para as escolas. Ou seja, a comunidade escolar tinha a opção de aceitar ou não a ampliação da jornada para o tempo integral. Entretanto, essa fala se contrasta com a fala do professor da Escola Z, ao narrar sobre como aconteceu a transição na instituição:

[...] o que chegou para a gente foi assim. No final do ano a diretora... era uma diretora, ela virou e falou, “Ano que você vocês vão trabalhar de 7h30 às 14h30 com aula”. A gente, “Como assim?”, “É, vai ser Turno Único”. Acabou, vai ser assim. “Mas como assim?”, “Agora de cinco tempos vão ser sete e vão ter as aulas novas. Projeto de vida, estudo dirigido e eletiva. Português que era quatro tempos, vão ser seis. Matemática...”. Ela foi dizendo só as cargas horárias. A gente, “Tá, mas e aí?”. Ela, “Ah, não sei, vai ser assim. Vocês vão ter que ser assim” [...].

O professor relatou ainda, que muitos professores precisaram deixar a escola por não terem disponibilidade de horário, o que foi caracterizado pelo professor como “um caos”.

A comunidade escolar não foi consultada. [...] Os alunos não foram consultados. Eles ficavam com raiva. Para que eu vou ficar até 2h30 se eu podia ir embora meio-dia, se eu podia ir embora 11h40 e aí a escola começou a ficar muito violenta, começou a ficar muito difícil trabalhar aqui porque ninguém estava feliz, ninguém estava gostando do que estava acontecendo e tudo aquilo que estava bom de infraestrutura porque quando eu cheguei projetor em todas as salas, eu conseguia fazer aula de Artes, eu projetava quadros, pinturas e tudo. Começou a arrebentar, os alunos começaram a destruir os fios, arrebentar, aí não teve manutenção, foi tudo... A parte estrutural foi virando um caos, foi quebrado, não foi tendo pintura, não foi tendo, as crianças com raiva e os professores não sabiam como fazer essas matérias serem interessantes, ficarem interessantes. A gestão também não sabia como fazer e aí isso foi... O que levou meio que essa escola à falência por um tempo. A xxxx foi decaindo até em conceito e tudo. Ficou um período bem... bem

⁵³ Não nos aprofundamos sobre essa experiência pois nosso estudo está voltado ao primeiro seguimento do ensino fundamental.

difícil, assim, de trabalhar aqui. Talvez por isso, assim, por essa mudança ser brusca e a gente não conseguir acompanhar.

Ao analisarmos a fala do Professor, percebemos uma grande revolta por parte dos alunos em relação a implantação do Turno Único na Escola Z. Contudo, compreendemos que mais que uma rejeição a política, tal comportamento por ter sido motivado pela forma “brusca” como essa transição aconteceu dentro da escola. Sem diálogo, sem apresentação da proposta para os alunos, sem consulta. Dessa forma, uma imposição gerou uma reação negativa que prejudicou o trabalho de todos que atuavam naquela escola, a aprendizagem dos alunos e a estrutura física da instituição escolar.

Assim, percebemos um contraste entre as falas da SME e da escola. Isso nos trouxe algumas reflexões a respeito da implantação do TU na Escola Z. Pensamos nas seguintes possibilidades: 1 – As práticas de escuta e a adesão opcional terem sido adotadas apenas nos primeiros anos do TU na rede municipal. (A escola passou a funcionar em Turno Único a partir de 2013); ou, 2 – A gestão ter aderido à política sem que houvesse a escuta de toda a comunidade escolar em uma postura não tão democrática.

As duas compreensões apontadas acima, se dialogam com um dos desafios para a universalização da educação em tempo integral apontados por nós no capítulo 2 deste estudo: a gestão democrática. Salientamos também, que esse modelo de gestão é apontado como um dos princípios do direito à educação contidos no art. 206 da CF/1988.

Retornando as falas do SME 1, ele destaca outro passo que consideramos importante na implementação do TU:

Eu penso que foi uma aprendizagem em termos de planejamento. A reorganização foi uma aprendizagem muito grande. A questão dos concursos para suprir vacância e eu penso que a implantação foi um ganho porque depois que as pessoas começam a entender a educação integral como direito e como tempo produtivo de aprendizagem.

Nessa fala, ele se refere a realização de concurso para professores de 40 horas, instituído pela Lei N° 5.623/2013, de 01 de outubro de 2013. Essa fala, ratifica o que abordamos na seção 2.4, quando a apontamos como uma das mudanças importantes na consolidação da política de TU.

A partir da discussão abordada neste eixo, percebemos que o planejamento da implementação da política de Turno Único foi bem elaborado no sentido de organização

dos territórios, estruturação e reestruturação dos espaços para o atendimento dos alunos em tempo integral, o concurso para professores de 40 horas e o programa Fábrica de Escolas do Amanhã como um fator relevante para a expansão do tempo integral na rede municipal de ensino carioca. No entanto, todo esse planejamento está relacionado à números. A problemática aparece na execução dessa política, ou seja, quando esses números se tornam pessoas. Não que o desafio esteja nas pessoas, mas na falta de diálogo com essas pessoas.

Apesar de ouvirmos do SME 1 que a “escuta” era um dos passos para a implementação do TU, ficou claro que essa escuta não aconteceu na Escola Z. Conforme destacamos acima, talvez por essa prática ter se perdido ao longo dos anos ou por ter sido adotada por um modelo de gestão não democrático e não participativo. Não há clareza do motivo. Mas o que ressaltou diante dos nossos olhos, foi o quanto essa falta de diálogo prejudicou o início do TU naquela escola.

Eixo 4: Percepções sobre a concepção de educação em tempo integral inserida na política de TU

O conceito sobre a educação em tempo integral está relacionado ao tempo em que o aluno está na escola ou sob a responsabilidade dela, sendo considerado tempo integral o oferecimento de 7 horas diárias ou mais (LDBEN). Contudo, conforme apresentado no capítulo 2, a forma como esse tempo é utilizado é o grande diferencial para que políticas e experiências educativas tornem-se eficazes ou não. Na seção 2.2, destacamos algumas experiências no contexto brasileiro e buscamos identificar as concepções de educação que cada uma delas estava ancorada. Percebemos que algumas mostravam semelhanças em suas perspectivas e outras eram mais distintas, reforçando a ideia de que somente a ampliação do tempo, sem objetivos claros, não é o suficiente.

Cavaliere (2015), ao abordar esse assunto, apresenta duas concepções de educação em tempo integral: a política compensatória e a educação em tempo integral. A política compensatória, conforme trata Cury (2004), é caracterizada como ações do governo voltadas a oferecer mais a quem tem menos. Ao analisarmos os documentos das experiências retratadas neste estudo, percebemos que em sua maioria, havia um teor de compensação. Isso porque, o tempo é visto como um fator que oportuniza o acesso a bens

sociais de alunos em situações de vulnerabilidades. Então, nessa concepção de educação, é oferecido mais tempo para que esses alunos tenham acesso a uma alimentação completa, proteção social, bens culturais, acesso a esporte e educação.

Cavaliere (2015) apresenta como segunda concepção a educação em tempo integral, a educação integral, que segundo Coelho (2009, p. 93) está relacionada à formação mais completa possível dos sujeitos. Isto é, uma formação capaz de compreender os aspectos cognitivos, culturais, sociais, éticos e estéticos, no sentido de uma formação para a vida.

Apontamos ainda, uma terceira concepção, reconhecida a partir das leituras das legislações que versam sobre a educação em tempo integral e as políticas e experiências brasileiras. Essa concepção está voltada à melhoria da qualidade da educação no sentido mensurável, ou seja, melhoria de desempenho nas avaliações de larga escala e de indicadores educacionais como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Com base nesses estudos, buscamos identificar por meio das falas dos entrevistados qual a percepção deles sobre concepção de educação que o Turno Único está baseado. Iniciamos com a fala dos entrevistados da SME, com o objetivo de compreendermos a percepção dos que atuaram no planejamento e avaliação da política.

Todo aluno tem direito a ter mais tempo na escola. É um direito de aprendizagem que ele tem e o governo tem que garantir uma política pública para que isso aconteça. Isso é corresponsabilidade nossa, da população, mas é responsabilidade de uma política pública maior. Investir em educação de qualidade, equidade [...]

O Turno Único, ele veio numa construção acadêmica também ancorada nesses filósofos anteriores que pensavam na questão das artes, na questão do corpo, na questão a integralidade, do conhecimento, das múltiplas aprendizagens, mas ele também, o Turno Único, ele se adequou à nova condição econômica que o capitalismo impôs para a gente. (SME1)

Ele prosseguiu relatando que

O Turno Único veio para ser unificado, para não ter essa quebra, para não quebrar e assim os teóricos anteriores também pensavam nessa educação integral. As escolas do ginásio, foram compradas para elas fornos para se trabalhar comida, fogão diferenciado, para se trabalhar uma proposta que integrasse a matemática à comida.

O Turno Único teve e tem esse olhar. Atender o homem em sua totalidade. Não só na questão acadêmica, não só na questão de a mãe precisar trabalhar e deixar ele na escola mais tempo. O Turno Único, ele veio para garantir uma aprendizagem e para não replicar vícios que nós tínhamos antes.

Na percepção desse Agente, o Turno Único estaria alinhado aos princípios de uma educação integral e(em) tempo integral, segundo os estudos de Coelho (2009). Isso porque os objetivos apontados por esse ator, estariam voltados a formação do aluno em seus diversos aspectos, e não focado apenas nos conteúdos tidos como “base”.

O SME 2 expôs a sua visão sobre a concepção de educação do TU:

Para mim são dois aspectos, que a gente chama de Pedagogia da Presença. Isso é primordial, é o que a gente briga o tempo inteiro, é o professor que está lá 40 horas, 40 horas mesmo e o aluno que está lá mais tempo. Isso favorece o estabelecimento de uma série de vínculos e outras relações e também uma matriz diferenciada porque não adianta a gente ter o aluno sete horas lá para ele ter mais do mesmo.

[...]

As escolas, muitas escolas desenvolvem um excelente trabalho exatamente a partir desses dois pilares, que é a Pedagogia da Presença e esse estabelecimento de vínculos tanto dos alunos com os professores, os professores com os alunos, a comunidade escolar com a escola, a gestão com os professores e com os alunos, isso tem um impacto muito grande.

Apesar de a percepção do SME 2 não se enquadrar em nenhuma das concepções apontadas neste estudo, percebemos uma ênfase na valorização do fator tempo. Mesmo com todos os benefícios da ampliação do tempo, ainda mais quando essa ampliação atinge todos os atores envolvidos nessa educação, ainda sim, se faz necessário ter uma objetividade a respeito da qualidade desse tempo no sentido de esclarecer quais os objetivos a serem alcançados com essa política de “mais tempo”.

Direcionamos nosso olhar a partir de agora para as percepções dos entrevistados que atuam na Escola Z.

A educação de tempo integral eu acho que ela resolve um problema social, né? Não só... não é a questão de: “Ah, eu vou melhorar o...”, opinião minha, “Vou melhorar os conteúdos”. Porque a gente tem uma ideia muito de conteudista, “Vou aumentar a carga horária de matemática porque ele vai se tornar um bom matemático”. Tem que ver o lado social da escola, a escola também é uma instituição social, que ela não pode fugir desse plano da comunidade onde vive. (Diretor 1)

Ao analisarmos a fala desse diretor, percebemos que a sua percepção se aproxima da concepção de educação apontada por Cavaliere (2015) como compensatória. Isso porque ele entende na educação em tempo integral uma oportunidade de o Estado resolver alguns problemas sociais. Isso porque ao oferecer mais tempo, pode garantir a

efetivação de direitos que por muitas vezes lhes são negados devido as vulnerabilidades em que vivem.

A escola de horário integral permite a esse aluno permanecer mais tempo dentro dessa escola e aí acaba dando mais oportunidades que eles adquirem outros comportamentos e ele conheça outras realidades, outras formas de lidar [...]. [...] eles vêm muito em função da alimentação, isso ajuda muito. A gente tem aluno que some o dia inteiro, mas na hora do lanche ele está certinho na fila, na hora do almoço ele vem certinho. (Diretor 2)

O início da fala desse diretor ganha contornos do que poderíamos considerar como uma educação integral. Isso porque em sua fala, ele ressalta a questão da oferta de oportunidades em um sentido de formação para a vida. Entretanto, ao seguir com sua narrativa, a percepção do diretor se direciona ao conceito de educação compensatória, com foco principal na garantia do direito à alimentação. Dessa forma, consideramos que a visão do Diretor 2 sobre o Turno Único, abrange as duas concepções apontadas por Cavaliere (2015). Ou seja, política compensatória e educação integral.

A escola Turno Único que o aluno fica assim, “Ah vou ficar preso”, são pouquíssimos alunos que a gente vê isso acontecer. Quando acontece, são alunos novos que vêm de escola que não é turno integral, né? Para o pai é maravilhoso porque a maioria dos responsáveis precisa trabalhar, chegam tarde em casa e sabem que o aluno está na escola. O aluno tem todas as refeições necessárias aqui e muito boas, né? (Coordenador)

Nessa fala, o Coordenador demonstra uma percepção voltada a concepção de educação em tempo integral como política compensatória, em um teor assistencialista, onde a instituição escolar é vista como um espaço de proteção social aos alunos enquanto os pais trabalham. Além disso, ele cita também a questão da garantia da alimentação como um fator importante. Em seguida ele aborda um outro aspecto:

Além de tudo, estuda no horário integral, cujo horário integral as disciplinas, elas não são separadas. Nós temos as disciplinas que intercalam com as disciplinas básicas, disciplinas que... o projeto de vida, educação física, então a gente sempre intercala para não ficar algo cansativo, se tornar algo prazeroso e o nosso principal objetivo na educação integral é fazer com que o aluno entenda que todas as disciplinas interagem, elas conversam entre si e que é necessário que todas tenham importância.

Nesse discurso, percebemos uma aproximação maior de uma concepção de educação integral, inclusive citada por ele. São ressaltados alguns diferenciais do TU, como a integração das disciplinas, o que em outros modelos de educação em tempo integral no Brasil era dividido em turno e contraturno, em um teor de hierarquização das disciplinas.

Coelho (2009), ao comparar o modelo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro de Anísio Teixeira e os CIEPs de Darcy Ribeiro, ressalta que no primeiro modelo citado, as atividades eram realizadas em espaços distintos, sendo divididas entre o Escola-classe e o Escola-parque.

Acreditamos que essa diferenciação aponta para uma dissociação entre o que se denomina atividades escolares e outras atividades que poderiam, inclusive, ser entendidas e avaliadas como mais prazerosas, diferentes daquelas realizadas nas escolas-classe e caracteriza, a nosso ver, uma concepção de educação integral em que a formação completa não é vista integradamente.

A autora ressalta, ainda, que Darcy Ribeiro, ao congregiar todas as atividades dentro de um mesmo espaço, possibilitou maior integração entre as atividades e assim possibilitou um entendimento de “todos como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse espaço escola” (2009). Ao inserirmos o Turno Único nessa discussão, isso se acentua, porque além de acontecerem dentro do mesmo espaço, essas atividades são intercaladas, sem que haja distinção de turno e contraturno.

Eu ia falar da refeição também. Para muitos alunos, a única refeição que eles têm é a da escola, a gente vê isso também. Para muitos deles, eles chegam famintos, eles almoçam e repetem o prato do almoço e à tarde, eles levam o lanche e aqui a gente não tem miséria. Aqui as merendeiras dão mesmo, assim, né? A fruta do dia, sobrou fruta, eles saem carregados de laranja, de maçãs, a gente evita o desperdício. Se é o dia, então entrega para eles e eles realmente precisam daquilo. (Professor)

A fala desse professor é iniciada ressaltando a questão garantia da alimentação completa para os alunos de horário integral. Ele relata que para muitos, a alimentação da escola é a única que possuem. Em um turno parcial, o aluno teria acesso a no máximo 2 tipos de alimentação na escola, mas em um turno de 7 horas, eles passam a ter no mínimo: um café da manhã, o almoço e um lanche.

A partir dessa fala, identificamos que a percepção do professor também está alinhada com a concepção de política compensatória. Isso porque, segundo Cury (2005, p. 24), com essas políticas “se pretende equilibrar uma situação em que a balança sempre tendeu a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais”. Essa percepção é confirmada com as falas posteriores:

São muito carentes, assim, e eu acabo achando essa coisa da carga horária, eu não gosto disso de terminar 2h30, assim. Eu acho que pelo menos tinha que ir até 5h30. Um horário, assim, de um pai que trabalha porque... aí o que acontece? Também tem as crianças que ficam aqui depois do horário, que aí o que o XXX falou. Não tem o pai, não tem o pai, não tem a mãe, aí não tem quem busque, às

vezes, e a criança fica e aí deu 2h30, a turminha dela foi embora, deu 3h30, deu 4h, deu 4h30, deu 5h, deu 6h e a criança está aqui e você não consegue ligar para o pai, você tem que ligar para a associação de moradores, para a associação achar a casa, acordar a mãe ou a avó, quem quer que seja, para vir buscar.

Essa fala vai ao encontro do discurso do Coordenador, em uma perspectiva de proteção social, ainda em uma concepção de política compensatória. Dessa forma a escola passa a suprir as lacunas deixadas pela família e pelo Estado. Ele prossegue com uma crítica:

na minha opinião, também era isso. De durar mais tempo, pelo menos até 5h30. Se vai ser Turno Único, que seja de 7h30 às 5h30, mas reformulando essa matriz. Isso como o XXXX falou de Turno Único. Então, coloca as matérias mais pesadas, por assim dizer, que necessita de maior concentração pela manhã, que você precisa mais da interpretação, da escrita, do raciocínio lógico lá e algo mais corporal, mais lúdico à tarde, talvez. Isso seria mais interessante para eles e para manter eles aqui e aí muitas das vezes, eu penso assim.

O Professor, além de destacar que o Turno Único deveria ter uma maior duração, com ênfase na proteção social, pois considera que eles deveriam permanecer na escola até o horário em os pais chegam do trabalho, critica a forma de organização da matriz curricular da rede. Isso porque, em sua visão, as disciplinas deveriam ser divididas entre “as mais pesadas e as mais lúdicas”. A última crítica apontada pelo Professor, em relação à divisão das disciplinas, é justamente o diferencial do Turno Único. A visão de integração das disciplinas. Isso foi visto como algo positivo pela coordenação, mas negativo pelo docente. Coelho (2009) defende que essa integralidade é um fator importante para a promoção de uma educação integral.

Com base nas entrevistas, percebemos que a ênfase da educação em tempo integral como política compensatória ainda é muito presente na percepção de alguns atores, e isso se afirma na visão deles sobre o Turno Único, principalmente entre aqueles que atuam na escola. A concepção de educação integral aparece com maior ênfase na percepção dos gestores: um da SME e um da Escola Z.

A concepção de melhoria da qualidade da educação, terceira concepção apontada por nós, apesar de ser mencionada na maioria dos documentos legais do TU, não foi citada por nenhum dos atores.

Eixo 5: Percepções sobre a relação: Turno Único, Direito à educação e Desigualdades

Este eixo tem como base a relação das principais temáticas pesquisadas neste estudo: o Turno Único; o Direito à educação e as Desigualdades. A análise deste eixo tem como objetivo investigar, por meio da percepção dos atores envolvidos na pesquisa de campo, como a política de Turno Único no município do Rio de Janeiro pode se configurar em uma alternativa para a efetivação do direito à educação e para a diminuição das desigualdades sociais e educacionais dos estudantes.

A educação em tempo integral oferecido no modelo de política compensatória, focalizado em alunos em situação de vulnerabilidades sociais, são a maioria em nossas experiências no Brasil. No entanto, o Turno Único é implantado no Rio de Janeiro com uma perspectiva diferenciada, visando a sua ampliação para toda a rede. Conforme podemos observar na Lei nº 5225/2010, no “Art.1º Fica estabelecido o turno único de sete horas em toda a rede de ensino público municipal, no prazo de dez anos, a razão de dez por cento ao ano”. Essa ampliação caminha para uma visão de política universalista, reconhecendo a educação em tempo integral como um direito de todos da rede municipal.

Leclerc e Moll (2012, p. 32) pontuam que “a universalidade da política de ampliação da jornada constitui condição de superação da dívida social brasileira, da qual faz parte o tresdobramento de turnos”. Ou seja, para as autoras a educação em tempo integral na visão universal, se configura como um instrumento de garantia do direito a uma educação de qualidade para todos. Com base nos principais teóricos que tratam sobre essas temáticas e nos documentos que versam sobre o direito à educação, nos debruçamos na análise das entrevistas dos atores da SME e da Escola Z.

Iniciamos com a fala do SME 1, que retratou um pouco da realidade desigual de alguns brasileiros e mais especificamente, dos cariocas:

Vocês sabem também dessa realidade, come com lata ainda de sardinha porque não tem uma... Isso não é longe. Isso é aqui no Rio de Janeiro. Uma criança que demora, uma criança ribeirinha que demora três horas para chegar em uma escola viajando de canoa não vem dizer que ela tem paridade, que tem equidade, que o Brasil faz... Não faz, gente. Então, eu penso que é isso. É quebrar esse ciclo de pobreza e eu penso que o Turno Único veio ampliar essa possibilidade.

Na percepção desse ator, a criação do Turno Único amplia a possibilidade de uma quebra no ciclo de pobreza em que muitos cariocas estão inseridos. Ele cita a questão da escassez da alimentação de algumas famílias, e algo que é ressaltado pela maioria dos

entrevistados, é como a alimentação completa oferecida no Turno Único é um diferencial na vida desses estudantes.

A fala do Professor ratifica, mais uma vez essa questão, ao relatar o caso de um estudante:

Tinha um aluno, 6º ano. Ele fez 3 vezes o 6º ano. Por quê? Aqui dentro ele tinha um local limpo, pintado, que a casa dele era úmida, na comunidade, na favela, uma casa pequena, uma casa úmida, aqui ele tinha um local seco, local pintado, ele tinha quadra para jogar bola com os amigos dele, ele tinha comida, ele ficou no 6º ano até os 16 anos, que é o máximo que a gente pode ficar com o aluno. E aí ele continuava no 6º ano e ele era super educado. “Boa tarde, professor”, “Boa tarde”, mas não subia para a aula. [Nunca vi ele] subir. E aí, mas a gente sabia que ele vinha só para ter o que comer. A gente brinca até que é um clube, eles vêm para comer, para fazer a social, mas é um problema que eles se sentem em casa. Tem uns que.... Tinha um até que tomava banho. O XXXX. Até que tomava banho.

Além da alimentação, o Professor entrevistado ressalta que para muitos estudantes, a escola passa a ser mais segura e confortável do que a própria casa. A visão assistencialista, apresentada até o momento, é defendida por Gentili (2012, p. 24), que afirma que se a escola não cumprisse esse papel, muitos desses alunos viveriam de forma muito pior do que já vivem.

O Diretor 2 aponta uma outra problemática resultante da desigualdade social dos alunos da Escola Z:

A desigualdade, ela é aquela... O que eu vejo muito é a questão do abandono. São crianças praticamente abandonadas, hora pela família, hora pelo poder público, não tem assistência a nada. Eu vejo muito essas crianças como sobreviventes. Eles tentam sobreviver e para tentar sobreviver, ele vai querer vender bala na rua, ele vai querer roubar, ele acha que aquilo está certo, é o que ele entende de realidade, é o que ele vê, a realidade dele é essa. E a escola de horário integral permite a esse aluno permanecer mais tempo dentro dessa escola e aí acaba dando mais oportunidades que eles adquirem outros comportamentos e ele conheça outras realidades, outras formas de lidar.

A percepção desse gestor ainda contorna o aspecto assistencialista da escola de tempo integral, dessa vez, destacando o problema da situação de abandono em que muitos desses alunos estão inseridos. Apesar de Dubet (2004) defender que uma escola justa deve oferecer oportunidades sociais, além das oportunidades educativas, a crítica de Cavaliere e Coelho (2003, p. 170) sobre a função assistencialista da escola se sobrepõe à sua função pedagógica, nos trouxe uma certa preocupação, diante das falas dos entrevistados.

Prosseguimos com a análise das entrevistas, retomando a fala do SME 1:

[...] É certo que a escola em tempo integral, ela é um indicador que minimiza a evasão. Ela é um indicador positivo contra a evasão, contra a desigualdade social. Nós temos exemplos, pessoas que superaram toda essa desigualdade social. Muitos exemplos. Agora, digamos, não é desnecessário, mas poderia ser mais leve. Esse ensino/aprendizagem, essa proposta tem que ser garantida e tem que ser leve porque ela é um direito.

Nesse discurso, o entrevistado destaca o impacto dessa proposta nos índices de evasão e que isso influencia na diminuição da desigualdade social. Isso porque além de o grau de escolaridade contar como um indicador nas pesquisas sobre essa temática, o acesso à educação pode contribuir para o acesso a trabalhos com remunerações mais atrativas. O entrevistado declara ainda, que existem exemplos de pessoas que tiveram acesso à educação em tempo integral na rede municipal do Rio de Janeiro e que superaram a desigualdade social.

O SME 2, ao ser indagado se as questões sobre as desigualdades sociais e educacionais foram consideradas no momento do planejamento e replanejamento das ações do Turno Único, respondeu:

Olha, as desigualdades educacionais sim. Foi até o discurso quando foi trocar o componente estudo dirigido que aí a gente ficou brigando para não ser só uma troca de nomenclatura, mas ser realmente uma troca... Ser uma nova estratégia que minimizasse essas desigualdades educacionais. Nisso eu posso dizer, porque eu vivi lá no nível central. Com relação às desigualdades sociais, por exemplo, na expansão do atendimento, o nível central não tem poder sobre isso porque quem faz essa expansão são as coordenadorias.

A resposta do entrevistado evidencia que a SME deixou sob a responsabilidade das CRES a expansão do Turno Único nas escolas da rede municipal. Isso não deixa claro se foi seguido o planejamento do PNE 2014, que prevê a prioridade do atendimento a crianças de comunidade pobres ou inseridas em situação de vulnerabilidades (BRASIL, 2014). Em relação às desigualdades educacionais, o SME 2 destaca que é uma problemática considerada no planejamento, principalmente nas questões do currículo.

Retornando aos olhares dos atores da Escola Z, seguimos com a fala do Coordenador:

Acredito que o Turno Único reduz a desigualdade social, tá? Acredito muito, mas passei a acreditar quando comecei a atuar em uma escola de educação integral e que tem todo esse perfil, como já comentei com vocês aí que se faz necessário para que aconteça educação integral. Entendeu? Então, acredito sim, eu vejo que os alunos que não são de educação integral, tempo integral, chegam aqui na escola,

ele tem muita dificuldade de se adaptar, mas depois ele chega na escola, ele não quer sair da escola, quer ficar, quer aprender, é muito difícil você ver um aluno que a gente não consiga recuperar, sabe?

O entrevistado afirmou acreditar no Turno Único como um fator relevante na redução das desigualdades sociais. No entanto, diferente dos outros atores entrevistados que ressaltaram as questões sociais, esse ator destaca o caráter pedagógico. Coelho (2009), citando Mauricio (2009b, p.55) defende que

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

Ao indagarmos ao Diretor 1 sobre a sua percepção sobre a questão da efetivação do Direito à Educação por meio do Turno Único, ele disse:

Eu acho que o direito à educação é o direito da criança, é o direito que ela tem da educação. De propiciar a ela não a educação que seja direcionada, formada, mas sim dar a possibilidade da escolha, direito à escolha, né? É direito de escolher entre o doutorado e o esquiador, né? É o direito de ser feliz, felicidade é uma coisa que ninguém consegue dizer o que é. Eu quero que essas crianças encontrem o caminho delas através do projeto de vida delas. E a escola de Turno Único, ela propicia essa inclusão, né? Para que possa sanar esses problemas graves que nós temos de desigualdade de renda, de discriminação social. Isso vai demorar muito tempo para que a gente consiga superar isso.

A fala desse ator sobre o direito à educação vai ao encontro ao que é descrito nos documentos nacionais, como a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, que trata: “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”. E documentos internacionais, conforme podemos observar no trecho do art. 26 da Declaração Universal (DUDH) dos Direitos Humanos: “A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”

O Turno Único é um excelente instrumento de socialização e de apoio às comunidades. E aí que a gente encontra esse vínculo com a comunidade. As desigualdades sociais existem, não é que a gente vai nivelar todo mundo, mas entendendo as experiências, as diversidades, a gente pode chegar a um caminho

correto ou mais próximo daquilo que seria o ideal. Eu... você me pediu para eu, não sei se eu respondi tudo, mas falei mais da igualdade, mas do Turno Único sim, é necessário e a gente tem feito toda essa vontade de acertar. E depende muito da equipe, dos alunos, né? Dos alunos se sentirem acolhidos, saberem o porquê que eles estão estudando aquilo, saber o porquê que é necessário, né? Mais prático, um olhar prático. (Diretor 1)

Neste ponto, ele afirma que acredita que o Turno Único possa contribuir com a minimização das desigualdades e, assim como o Coordenador, reforça o caráter pedagógico da proposta, assim como a forma como ela é executada no “chão da escola”. Guimarães (2019, p. 64), em seu estudo sobre a organização do tempo no espaço escolar, nos alerta sobre o cuidado com a gestão do tempo, para que este não acabe por se tornar uma “perda de tempo”.

Em nossa compreensão sobre a análise deste eixo, percebemos que a questão das desigualdades sociais e educacionais aparecem como uma problemática presente na realidade da Escola Z. Os atores que atuam na instituição sinalizam em muitos momentos que, apesar de a escola estar situada em uma região que dispõe de recursos, com uma boa estrutura, e com o IDH considerável- 0,904- muitos alunos que são atendidos pela escola vivem em situação de vulnerabilidades, sendo a escola, por muitas vezes o único lugar onde esses alunos têm acesso à alimentação, proteção e outros direitos.

Percebemos que ao falar em direito à educação, muitos dos entrevistados da escola, assim como um da SME, consideram o papel social da escola, em um caráter que consideramos como assistencialista. Novamente reiteramos que não consideramos um problema que a escola exerça esse papel, no entanto, ressaltamos que isso torna-se um problema quando essa função é priorizada no lugar do pedagógico. Conforme Coelho (2009) afirma, essa visão pode contribuir para o aumento das desigualdades.

Alguns dos entrevistados da Escola Z destacaram o caráter pedagógico do Turno Único como um potencial instrumento na efetivação do direito à educação e na minimização das desigualdades. Eles sinalizaram que para que isso seja alcançado é necessária uma boa gestão do tempo no sentido de oferecer oportunidades educativas para que esses alunos possam ter acesso a uma educação de qualidade e, assim, terem a possibilidade de planejar o seu “projeto de vida”, de acordo com aquilo que desejam.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SUSCITADAS PELA INVESTIGAÇÃO

O direito à educação garantido pelas legislações nacionais, pautadas em documentos internacionais como os da ONU e da Unesco, ainda é um grande desafio no Brasil. Isso porque, ainda que seja rico em belezas naturais e em economia, o país é considerado como um dos mais desiguais do mundo.

Nesta pesquisa tratamos sobre as desigualdades sociais e as desigualdades educacionais, por detectarmos por meio de investigações uma forte relação entre as duas.

Um exemplo disso, é a situação atual em que o Brasil atravessa nos dias atuais, que diante da necessidade do distanciamento social e da suspensão das aulas presenciais, a situação econômica e social foi um fator determinante para a garantia do acesso à educação e a efetivação desse direito, já que o acesso aos recursos digitais e a internet ainda está longe de ser universalizado, e com isso, muitos alunos não tiveram a garantia do seu direito respeitado.

Alinhar essa discussão a temática do tempo integral, por meio da política de Turno Único, no município do Rio de Janeiro, foi uma experiência enriquecedora, no sentido de ampliação dos conhecimentos sobre a efetividade de políticas públicas na garantia de direitos.

No cenário brasileiro, marcado por várias experiências voltadas à ampliação do tempo na escola, mais especificamente no Rio de Janeiro, com políticas e programas notáveis, como os Cieps de Darcy Ribeiro, o Turno Único surge com um novo paradigma de educação em tempo integral. Consideramos dessa forma, porque diante das experiências anteriores, em sua maioria, pautadas em perspectivas de cunho compensatório, voltado a apenas uma parte da população, o Turno Único baseia-se em uma visão universalista. Com o objetivo de alcançar a todos os alunos em um prazo de 10 anos. (Rio de Janeiro, 2010)

Ainda que esse objetivo não tenha sido alcançado com 10 anos, o Rio de Janeiro segue à frente da meta nacional, atendendo atualmente 35% dos alunos em tempo integral (10% a mais da meta nacional).

A pesquisa bibliográfica e a análise documental foram etapas importantes desta pesquisa, que nos permitiram um aprofundamento a respeito das grandes temáticas em

que esse estudo está inserido. Consideramos que a base adquirida durante esse momento da pesquisa, foi um diferencial no momento da análise das entrevistas.

A escolha por uma pesquisa de campo, mesmo diante de um cenário totalmente atípico, ao qual tivemos que nos adaptar, contribuiu de forma significativa para o alcance do objetivo geral desta pesquisa, que se constitui em investigar como a política de Turno Único no município do Rio de Janeiro pode se configurar em uma alternativa para a efetivação do direito à educação e para a diminuição das desigualdades sociais e educacionais dos estudantes atendidos em escolas de tempo integral.

Diante do estudo realizado, observamos que apesar de a política do TU ter tido um planejamento minucioso no que tange a infraestrutura das instituições escolares e da estrutura de profissionais para atuarem por 40 horas dentro da mesma instituição, alguns aspectos ainda precisam ser repensados, replanejados e reestruturados. Aspectos esses, que consideramos importantíssimos para a sua eficácia.

Em nosso primeiro objetivo específico, buscamos compreender a concepção de educação em tempo integral presente na política de TU. E consideramos que justamente esse aspecto precisa ser visto com mais prioridade pelos gestores responsáveis pela implementação e avaliação dessa política.

Percebemos que essa questão não aparece claramente nos documentos legais do Turno Único. Em alguns documentos percebemos um teor voltado a melhoria da qualidade (mensurável), e em outros, observamos a expressão “educação integral”. Percebemos também o uso de “educação integral” para denominar a ampliação da jornada.

Ao ouvirmos os atores envolvidos nesta pesquisa, identificamos esse mesmo desencontro nas falas. Alguns consideravam como educação integral a ampliação do tempo, outros enxergavam como política compensatória, e outros, defendiam que o Turno Único tinha como concepção a educação integral - segundo o conceito de Coelho (2009).

Consideramos como um pilar para a eficácia dessa política que todos caminhem na mesma direção. Nesse sentido, torna-se urgente a elaboração de um documento que regulamente o Turno Único, e expresse neles os objetivos a serem alcançados. Além disso, destacamos a importância de formações que envolvam todos os atores envolvidos na gestão e execução dessa política, para harmonizar a ação de todos os envolvidos.

Em nosso segundo objetivo específico, buscamos analisar como se configura o direito à educação no contexto escolar e a sua relação com as desigualdades. De acordo

com a primeira parte dessa pesquisa, dedicada a análise de documentos e revisão bibliográfica, compreendemos que para que o direito à educação seja efetivado é necessário mais que acesso à escola. Esse direito está relacionado ao acesso, a permanência e a qualidade do ensino (OLIVEIRA E ARAUJO, 2005).

A garantia do direito à educação é um fator relevante para uma sociedade mais justa e menos desigual. Apesar de entendermos que a educação sozinha não é capaz de resolver todos os problemas sociais relacionados à pobreza e as desigualdades, acreditamos, e percebemos na fala de alguns teóricos, que a garantia do direito à educação possui um papel importante na minimização dessas mazelas sociais.

Em nossa pesquisa de campo percebemos que ao falarmos de direito à educação e desigualdades, muitos atores, a partir de uma perspectiva assistencialista, priorizaram serviços como a alimentação e a proteção social. Destacamos que não criticamos o fato de que a escola exerça esse tipo de função, e consideramos até que essas questões se relacionam sim com o direito à educação, no sentido de garantir a permanência desses alunos. No entanto, reiteramos que essas funções não devem estar acima do papel pedagógico da escola.

Quando destacada a função pedagógica por alguns dos atores entrevistados, tanto entre aqueles que estão inseridos na Escola Z, quanto entre os que estão em atuação na SME, percebemos que em suas percepções, uma educação de qualidade, promovida por um tempo qualitativo por meio do Turno Único, são vistas como fatores importantes para a minimização das desigualdades e a ampliação de possibilidades na vida social dos alunos.

Dessa forma, compreendemos que a relação estabelecida entre o direito à educação e as desigualdades no contexto escolar se dá no sentido de que a garantia de um está relacionada ao enfraquecimento, ou a diminuição do outro, segundo os dados desta pesquisa.

O nosso terceiro objetivo específico no qual buscamos analisar as percepções de gestores educacionais, de gestores escolares e de professores sobre a contribuição da educação em tempo integral na trajetória escolar dos estudantes, se consolidou por meio de nossa pesquisa de campo.

Durante a fala dos entrevistados, percebemos que a ampliação do tempo escolar é bem vista por todos. Alguns inclusive consideram que o tempo deveria ser ainda maior, ampliando de 7 para 10 horas diárias. Os problemas apontados em relação a aceitação dos

professores, durante o período de transição, se deram devido a imposição da gestão e problemas pessoais/ profissionais que impediam a ampliação da carga horária na escola.

Na visão dos gestores educacionais que atuam na SME, a educação em tempo integral favorece a formação integral do aluno, contribuindo para sua formação em diversos aspectos. Além disso, esses atores destacam que a ETI estabelece a criação e a manutenção de vínculos entre os alunos e a escola, além dos diversos atores que atuam nela. Ao falar sobre vínculos, foi destacada a Pedagogia da presença como um dos pilares do Turno Único, que prioriza a atuação do professor de 40 horas em uma única escola.

Na percepção dos gestores escolares, a educação em tempo integral é apontada como um fator relevante na vida dos alunos. Isso porque, diante da realidade retratada por eles, onde muitos alunos se encontram em “situação de abandono pelo Estado e pela família” (fala do Diretor 2). Os diretores explicitaram suas percepções que vão de encontro em alguns momentos de uma perspectiva mais assistencialistas, mas reforçam que a ampliação do tempo favorece a ampliação de oportunidades educativas relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, a prática de esportes e o exercício da cidadania. O que consideram importante para o projeto de vida dos alunos.

Na percepção do Coordenador, como parte da equipe da gestão da Escola Z, a educação em tempo integral é capaz de minimizar a desigualdade social. Ele afirma isso, em uma de suas falas. Para ele, o horário integral favorece a aprendizagem dos alunos, e isso, amplia as suas possibilidades em sua vida social. Consideramos importante ressaltar, que esse ator afirma que essa visão se deu a partir de sua atuação no Turno Único, na rede municipal do Rio de Janeiro.

O professor entrevistado defende, assim como um dos gestores, que a ampliação do tempo deveria ser ainda maior. Ele destaca que os alunos ao estarem inseridos em uma escola de tempo integral, têm acesso a diversas oportunidades que a vida social, fora da escola, os negam. Direitos como: alimentação, proteção e segurança, são ressaltados como um diferencial na vida desses alunos, segundo ele.

Apesar de não conseguirmos entrevistar os alunos da Escola Z, devido a situação do distanciamento social, ocasionado pela pandemia da Covid 19. Consideramos importante destacar a fala de alguns atores que nos fazem ter uma breve noção sobre visão dos alunos sobre a educação em tempo integral.

Segundo o professor, o coordenador e um dos diretores, ainda que alguns alunos demonstrem alguma resistência ao passarem pela transição do turno parcial para o integral, com o passar do tempo, a maioria passa a se sentir bem, inclusive desenvolvendo o desejo de permanecer na escola, mesmo com o fim das atividades diárias.

Diante dos resultados apresentados, percebemos alguns pontos a serem tratados para que o Turno Único se configure realmente como um instrumento para a efetivação do direito à educação e a minimização das desigualdades.

O primeiro ponto refere-se a um documento norteador que possa definir de maneira clara a concepção de educação da política, assim como os objetivos e metas. Acreditamos que isso resolveria o problema das múltiplas interpretações apresentada nos documentos oficiais e de divulgação do TU.

O segundo ponto que destacamos está inserido no campo da formação dos atores. Consideramos que é importante que todos os profissionais que atuam no Turno Único, passem por uma formação específica sobre a educação em tempo integral e os objetivos da rede municipal com essa proposta de educação. Consideramos que esse fator tornariam as práticas mais harmoniosas, contribuindo para a melhoria da qualidade (mensurável e não mensurável) da educação nas instituições de ensino.

O terceiro ponto, e último a ser apontado por nós, está relacionado ao processo de escuta. Percebemos que essa questão aparece na implementação do Turno Único na rede municipal, no entanto, parece ter se perdido ao longo do tempo, e que isso pode ter gerado algumas consequências negativas. Reconhecemos a relevância dessa prática não somente na implementação, mas durante todo o processo da política. As ações voltadas a execução, planejamento e replanejamento precisam estar baseadas a partir de troca de experiências entre os atores dos diversos setores, desde o macro ao micro.

Consideramos que o Turno Único na rede municipal do Rio de Janeiro, é uma política importantíssima para a garantia do direito a educação e a minimização das desigualdades. Entretanto, destacamos que a inserção desses três pontos tende a fortalecer o Turno Único e ampliar a sua relevância na luta contra as desigualdades sociais e educacionais do qual muitos os alunos estão inseridos.

Referências

ABREU, Valéria Fernandes de; BERNADO, Elisangela da Silva. **Políticas Públicas Educacionais em Foco: O Programa Mais Educação Em Discussão**. Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, SP, Brasil. 2016.

ARROYO, M. G. **O Direito ao Tempo de Escola**. Em: Cad. Pesq, São Paulo, n. 65. p. 3-10, maio, 1988.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **Do direito à educação nos documentos internacionais de proteção dos direitos humanos o caso da educação superior**. 2009. 99 f. Dissertação (Mestrado em ciências Jurídicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

_____. **O Direito à Educação na Normativa Internacional de Proteção dos Direitos Humanos e sua Regulação no Ordenamento Jurídico Nacional: Análise Preliminar a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Encontro de Internacionalização do Conpedi – Madrid. Volume 03. P. 219- 234, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. Lei Federal Nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Brasília 2001. Disponível em: Acesso em: 07 abr. 2015

_____. Lei N.º 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial República. Brasília, D.F., 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Lei Federal Nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília 2001**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

_____. Lei nº 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**. Brasília, 2007c. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm

_____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências**. Brasília, 2007d. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>

Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm#art53

BERNADO, Elisangela da Silva. **Desigualdade Educacional: gestão escolar, organização de turmas e desempenho em leitura e matemática.** Curitiba: Appris, 2016.

BERNADO, E. B; Christovão, A. C. **Tempo de Escola e gestão Democrática: O Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1113-1140, out./dez. 2016.

CAVALIERE, A. M.V. **Escolas de tempo Integral versus alunos em tempo integral.** In MAURÍCIO, Lucia Velloso (org.): Em aberto: educação integral em tempo integral. v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, A. M.V. **Escolas do Amanhã: diferenciação e desigualdade na rede escolar da cidade do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2015. p. 93-110

Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. Em: Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out, 2007.

Escola de Tempo Integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado. Em: Educação e Sociedade, Campinas, v.35, nº 129, p. 1205-1222, out- dez, 2014.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. da C. **Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos.** Em: Caderno de Pesquisas, n. 119, julho, 2003.

COELHO, L. M. C. da C. **Histórias da educação integral.** Em: Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, p. 83-96, abril, 2009.

Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016.

CHISTOVÃO, C. A. **Compensação Educacional No Rio de Janeiro: avaliando o programa Escolas do Amanhã.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** 2 ed. SP: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005. p. 145-183.

CURY, C. R. J. **A Qualidade da Educação Brasileira como um Direito.** Em: Educação e Sociedade, Campinas, v.35, nº 129, p. 1053-1066, out, 2014.

Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Jornal de Políticas Educacionais, Campinas, v.10, n.20, pág. 03-17, julho-dezembro, 2016.

Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica.

Cadernos de Pesquisas, V.35, n.124, p. 11- 32. Jan/abril, 2005.

DIOGO, A.M. **Famílias e Escolaridade:** Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar. Editora: Colibri, Lisboa, maio/1998.

Duarte, C. S. **A Educação como um Direito fundamental de Natureza Social.** Em: Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n.100, pág. 691- 713, outubro, 2007.

GARCIA, A.V; YANNOULAS, S.C. **Educação pobreza e desigualdade social.** Em: Em aberto. Brasília, v.30, n.99, p.21- 41, maio/ago. 2017.

GENTILI, P. Paralelepípedos e âncoras: a fome de saber e os saberes da fome. In: FETZNER, A.R; MENEZES, J.S.D.S. **A Quem interessa a democratização da escola?** Rio de Janeiro, Outras Letras, 2012.

GONZALEZ, Cristiani Pereira de Moraes; BORGES, Maria Creusa de Araujo. **A EDH na Educação Básica segundo o PMEDH e o PNEBH: Direito Universal e Prática que resguarda a diversidade.** Em: Revista Direitos Fundamentais & Democracia, V.24, N.2, 2019.

GUIMARÃES, T.C.A. **Entre Ponteiros:** A Gestão do tempo em uma escola de Tempo Integral no Município de São Gonçalo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

LECLERC. G.F.E; MOLL. J. **Educação Integral em jornada diária ampliada:** universalidade e obrigatoriedade? Em: Em aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, julho/ dez 2012.

LIMA, N. C.M. **Educação e Desigualdades sociais:** suas relações no Estado do Espírito Santo. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MINAYO, M. C de S; DESLANDES, S.F; GOMES, R. **Pesquisa Social. Teoria Método e Criatividades.** Petrópolis, RJ, Vozes, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO /Sepespe. **Programa nacional de atenção integral à criança e ao adolescente** – Pronaica, concepção geral. Brasília: 1994. (Série Documentos Básicos, n.º 2).

NUNES, C. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro:** concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil.

OLIVEIRA, R. L. portela; ADRIÃO, Theresa M. de Freitas. **Os 25 anos da Constituição de 1988: reflexões sobre o direito à educação de qualidade.** Em: Políticas educacionais e qualidade da escola pública. Curitiba, 2013.

PIZZIO, A. **Embates acerca da ideia de justiça social em relação a conflitos sociais e desigualdades.** Em: Revista Adm. Pública, Rio de Janeiro, p. 355- 375, maio/junho 2016.

RIO DE JANEIRO. RESOLUÇÃO **SME Nº 1038**. DE 24 DE AGOSTO DE 2009. **Dispõe sobre a implementação do Programa Escolas do Amanhã**. Disponível em: http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/32090Res%20SME%201038_2009.pdf

_____ Lei Nº 5225, de 05 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a implantação de turno único no ensino público nas escolas da rede pública municipal**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/lei-ordinaria/2010/523/5225/lei-ordinaria-n-5225-2010-dispoe-sobre-a-implantacao-de-turno-unico-no-ensino-publico-nas-escolas-da-rede-publica-municipal>;

_____ LEI Nº 5.550, DE 10 DE JANEIRO DE 2013. **Altera a Lei nº 5.215, de 2 de agosto de 2010, e dá outras providências**. Disponível em: <https://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/50ad008247b8f030032579ea0073d588/0ddb7b4edb32fd3603257af0006cff49?OpenDocument50>

SADEK, M. T. A. **Justiça e Direitos: A Construção da Igualdade**. Em: Cidadania, um projeto em construção. Minorias, justiça e direitos. São Paulo, 2016.

SAVIANI, D. **Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro**. CONPE- realizado de 27 a 30 de setembro. Salvador- BA. 24 de outubro de 2017.

Silva, IB. **Pacto Federativo na construção do Sistema Nacional da Educação**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia, outubro de 2013.

SLAVIN, Robert E. **Salas de aula eficazes, escolas eficazes: uma base de pesquisa para a reforma da educação na América Latina**. PREAL, n. 04, 1996.

_____ **Política Educacional Brasileira: Limites e perspectivas**. Revista de Educação PUC- Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

TEIXEIRA, A. **Educação não é Privilégio**. 5ª ed. Organização e apresentação de Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

SANTOS, B. D. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

Apêndice 1



Gestão e Educação em Tempo Integral no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos

GUIÃO DE ENTREVISTA⁵⁴

A presente entrevista faz parte de um estudo realizado no projeto de pesquisa financiando pela FAPERJ

Coordenação

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

Prof. Dr. António Gomes Ferreira.

Equipe

Leonardo Meirelles Cerqueira (Doutorando); Amanda Borde (Doutoranda); Patrícia (Doutoranda); Pâmela (Doutoranda); Jefferson (Doutorando); Tereza (Doutoranda); Rosangela (Mestranda).

OBJETIVO GERAL

Analisar as possíveis relações entre as políticas de gestão educacional e de educação em tempo integral no Brasil e em Portugal, mais ainda, investigar e se debruçar sobre aproximações e distanciamentos entre as duas realidades no tocante à gestão democrática, à participação, aos programas de educação em tempo integral e às políticas curriculares dos dois países.

Objetivos específicos:

1. Analisar a gestão democrática do ensino por meio dos ordenamentos legais.
2. Compreender a participação da comunidade escolar e local em colegiados de escolas de tempo integral.
3. Comparar os programas de ampliação do tempo escolar no Brasil e Portugal.
4. Descrever as políticas curriculares dos dois países e sua articulação com as políticas de tempo integral.
5. Identificar aproximações e distanciamentos da gestão educacional no Rio de Janeiro e em Coimbra.

⁵⁴ A construção do guião de entrevista foi inspirada no projeto da FAPERJ construído por Bernado (2014) e da tese de doutoramento de Tavares (2019). Algumas perguntas são idênticas e outras adaptadas à pesquisa.

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões
I. Validação da Entrevista	Certificar que o(a) entrevistado(a) está ciente das normas e do objeto de estudo.	<p>Apresentação do tema e objeto de estudo descrevendo a que finalidade se destina e solicitando ao contribuinte enriquecedor que poderá ser o testemunho do entrevistado.</p> <p>- Explicação do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE):</p> <p>1) Quanto aos objetivos: Informar sobre o convite para participar do estudo “Gestão e Educação em Tempo Integral no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos”, cujos objetivos são analisar as possíveis relações entre as políticas de gestão educacional e de educação em tempo integral no Brasil e em Portugal, mais ainda, investigar e se debruçar sobre aproximações e distanciamentos entre as duas realidades no tocante à gestão democrática, à participação, aos programas de educação em tempo integral e às políticas curriculares dos dois países.</p> <p>2) Sobre a participação: Informar que o entrevistado pode se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento e que se desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo quanto a sua vida profissional;</p> <p>3) Sobre a confidencialidade: Informar que o nome ou qualquer informação que revele sua identidade não será revelada em qualquer parte da pesquisa e que sua privacidade será respeitada e mantida em sigilo;</p> <p>4) Sobre os Riscos: Orientar o entrevistado sobre a possibilidade de sentir-se incomodado com determinadas perguntas, porque as informações que serão coletadas são sobre suas experiências pessoais. Assim poderá escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente, devido à possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, porém, se faz necessário dar ciência da importância da participação (<i>Resoluções n. 466/12 e/ou 510/16</i>).</p> <p>5) Sobre a garantia: Informar da garantia dos pesquisadores que, se acontecer alguma situação desagradável decorrente da sua participação na pesquisa, os pesquisadores envolvidos oferecerão apoio e amparo. Se houver alguma dúvida quanto às informações fornecidas, o entrevistado poderá ter livre acesso ao conteúdo e solicitar mais esclarecimentos sobre o estudo.</p> <p>6) Sobre o procedimento do estudo: a) Informar que a participação no referido estudo será no sentido de participar de uma</p>

		<p>entrevista em grupo e/ou de uma entrevista individual, de responder a um questionário, além de ter suas atividades profissionais observadas e registradas; b) Informar que o entrevistado receberá uma via deste consentimento para guardar consigo e, caso seja necessário, poderá entrar em contato com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética responsável pela autorização da pesquisa.</p> <p>Após ter sido esclarecido todas as informações quanto ao estudo, perguntar se é de livre consentimento do entrevistado em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação.</p>
II. Perfil do Diretor	Conhecer o perfil do Diretor das Escolas do Brasil e Portugal	<ul style="list-style-type: none"> • Faixa de idade • Qual a formação acadêmica? (1 -Possui alguma pós-graduação? Se sim, qual? 2- Participou de alguma formação para ser Diretor? Se sim, qual a duração do curso?) • Há quanto tempo é Diretor(a) neste estabelecimento de ensino? • Quais outras experiências na gestão escolar/coordenação? • Há quanto tempo está no serviço de ensino público? <p>Faça uma breve apresentação acadêmica e uma perspectiva do percurso profissional.</p>
III – Percepção de democracia dos diretores escolares	Analisar a gestão democrática do ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua apreciação/posição/percepção sobre gestão democrática nas escolas portuguesas/brasileiras nos últimos anos? • Como acha que tem sido considerada a autonomia das escolas em Portugal. • (Decreto Lei 75/2008 – Regime de autonomia e de 2012) • Como vê o papel dos diferentes órgãos da escola em uma gestão democrática? • Como você entende a capacidade de tomada de decisão dos diretores? • Como observa a relação existente entres os diferentes órgãos da escola, em especial a relação da direção/conselho geral/conselho pedagógico? • Qual a importância do Conselho Escolar/Conselho Geral? • De que modo Conselho Escolar/Conselho Geral poderia contribuir para um melhor funcionamento da escola? • O que pensa sobre a composição do Conselho Escolar/Conselho Geral (número de professores, pais,

		<p>funcionários, alunos e comunidade local)?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual a importância do Conselho Geral para o bom funcionamento do agrupamento e quais os aspectos que limitam a sua actuação? • Como vê a relação (não a sua especificamente) do presidente do Conselho Geral com o diretor do agrupamento? • Quais os aspectos que são mais relevantes na actuação do diretor ou de outros órgãos para assegurar um bom funcionamento do agrupamento? • Como vê a participação dos elementos dos diferentes corpos/segmentos (de professores, pais, funcionários e comunidade local) dos diferentes na organização e funcionamento da escola? • De que modo vê a representatividade dos diferentes conselheiros e a prestação de contas aos seus pares? • Como você faz a prestação de conta a comunidade escolar? (caso não fale é importante perguntar)
IV – Percepções dos gestores em relação ao tempo na escola	<p>Conhecer o posicionamento dos gestores sobre a educação integral</p> <p>Conhecer o posicionamento dos gestores sobre o programa a Escola a tempo Inteiro em Portugal e Jornada Ampliada no Rio de Janeiro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Integral • Como entende que a escola providencia a educação integral? • Como caracteriza as ações da escola para educação integral? • Como vê educação integral no Pré-Escolar, no primeiro, no segundo e no terceiro ciclo? • O que você entende que é necessário para que a escola cumpra da melhor maneira a educação integral? • Educação A tempo Inteiro/tempo integral • Como entende que a escola providencia o tempo inteiro /integral? • Como caracteriza as ações da escola para o tempo inteiro /integral? • Como vê o tempo inteiro/integral no Pré-Escolar e no primeiro ciclo? • O que você entende que é necessário para que a escola cumprisse de melhor maneira a escola a tempo inteiro/inteiro?
V – Percepções dos gestores em relação ao currículo	<p>Perceber as políticas curriculares dos dois países e sua articulação com as políticas de tempo integral</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como aprecia/avalia o modo de se organizar a escola a tempo inteiro? • Como são planeados(planejados) os tempos das Atividades de Enriquecimento Curricular? • Nos últimos 5/6 anos, como foram desenvolvidas as Atividades de Enriquecimento Curricular? • Quais foram os critérios de escolha das

		<p>Atividades de Enriquecimento Curricular nos últimos 5/6 anos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atendendo este período de 5/ 6 anos, como vê o contributo das diferentes áreas para o desenvolvimento dos alunos? • Nos últimos cinco/seis anos quais desafios encontrados na gestão das Atividades de Enriquecimento Curricular? Como superá-los? • Entendemos que existem outras formas de alcançar o enriquecimento curricular. Como vê outras formas poderiam organizar atividades correspondentes a de enriquecimento curricular? • Para além das aulas e das AECs, a escola tem espaços e atividades que ampliem a oferta educativa ou que favoreçam o desenvolvimento dos alunos. Que outras ofertas educativas existem (clubes) para garantir a escola a tempo inteiro/ educação integral? • Como são articuladas as atividades educativas entre o Professor Titular e Professor das AECs? • Como você relaciona ETI com o comportamento e resultado dos alunos? Diga a sua opinião sobre o fato dos alunos ficarem mais tempo na escola? • Qual a importância do Conselho Pedagógico? • Quais os aspectos mais positivos do funcionamento do agrupamento?
<p>VI – Percepção dos gestores Desigualdade Social /Educativa e Sucesso Escolar</p>	<p>Conhecer o posicionamento dos gestores sobre desigualdade social e educacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diante de todas oportunidades educacionais promovidas pela escola, o que você espera de sucesso para seu agrupamento? • Como a desigualdade social afeta os resultados da educação? E os resultados da escola? • Que problemas educativos a desigualdade social se levanta na escola? • Como pensa que poderiam resolver os problemas do sucesso escolar diante da desigualdade social? • Como acha que o tempo integral pode contribuir para a redução das desigualdades sociais e educacionais? • Como você vê que medidas de promoção do sucesso educativo, como o TEIP (Territórios de Educação de Intervenção Prioritária), poderiam contribuir para diminuir os efeitos da desigualdade social e educacionais?

Bibliografia:

BERNADO, Elisângela da Silva. Escolas Públicas no Estado do Rio de Janeiro e o Programa Mais Educação: uma análise das ações dos gestores escolares em busca de uma educação de qualidade. Edital FAPERJ Nº 25/2014 - Programa Jovem Cientista do Nosso Estado, 2014.

TAVARES, Danieli. Transformações na Dinâmica da Gestão Escolar “Artes de fazer” em modelos organizacionais de Portugal e do Brasil. Tese do Doutorado em Estudos Contemporâneos. 606f. Universidade de Coimbra, 2019.

Apêndice 2

Guião de entrevista com Atores da SME

<p>I- Considerações sobre a implantação da política de TU.</p>	<p>Conhecer a compreensão dos gestores educacionais sobre a implantação do Turno Único.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De que maneira compreende a implantação do Turno Único? • Poderia nos relatar um breve histórico sobre a implementação do TU? • De que forma o TU se diferencia de outras experiências de educação em Tempo Integral no município do Rio de Janeiro? • Como compreende a permanência e expansão da política de TU, levando em consideração que outras experiências não tiveram a mesma continuidade. • 10 anos de TU. Como avalia a trajetória de 2010 até hoje?
<p>II – Considerações sobre a concepção de Educação em Tempo Integral inserida na política de TU.</p>	<p>Compreender a percepção dos gestores educacionais a respeito das concepções de educação e os objetivos presentes na política de TU.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como entende os objetivos educacionais da política de Turno Único? • Considera que esses objetivos estão claros aos responsáveis pela implantação do TU? • Quais as concepções de educação presentes na política de Turno Único? • De que forma considera que essas concepções de educação e os objetivos são apresentados aos atores que atuam no “chão da escola”? • Considera que os documentos legais existentes atualmente são suficientes para que os objetivos sejam claros para todos os atores envolvidos na política de Turno único? • De que forma a organização da matriz curricular das escolas de TU está alinhada aos objetivos e as concepções de educação da política de TU?
<p>III – Percepções sobre a Educação Integral e o Tempo Integral.</p>	<p>Conhecer o posicionamento dos gestores sobre a educação integral.</p> <p>Conhecer o posicionamento dos gestores sobre a Educação em Tempo Integral no Rio de Janeiro, promovida por</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Integral • O que considera por ser uma Educação Integral? • Como entende que o Turno Único providencia a educação integral ou não? • Como caracteriza as ações previstas na política de Turno Único para educação integral? • De que forma os componentes curriculares das escolas de TU

	meio do Turno Único.	<p>podem contribuir para a educação integral dos alunos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação Tempo Integral • Como entende que o objetivo da implantação do tempo integral, por meio da política de Turno Único no município do Rio de Janeiro? • Como caracteriza as ações previstas nos documentos que regulamentam o Turno Único para a Educação em Tempo Integral? • O que você entende que é necessário para a potencialização Turno Único como uma política de educação em tempo integral??
IV- Percepções sobre a relação da política de TU como uma proposta de minimização das desigualdades sociais e educacionais e manutenção do direito à educação.	Conhecer o posicionamento dos gestores sobre a influência do Turno Único na efetivação do direito à educação e na minimização das desigualdades sociais e educacionais.	<ul style="list-style-type: none"> • Como a desigualdade social afeta os resultados da educação? • De que maneira as desigualdades sociais e educacionais foram consideradas no planejamento da política de Turno Único? • Como acha que o tempo integral pode contribuir para a redução das desigualdades sociais e educacionais? • Como considera a relação entre o tempo na escola e a garantia do direito à educação? • Como a ampliação do tempo diário na escola pode favorecer (ou não) a efetivação do direito à educação aos alunos inseridos no Turno Único.
V- Considerações sobre os programas que estão inseridos dentro do TU.	Compreender os objetivos dos programas inseridos dentro do Turno Único a partir das considerações dos gestores da SME.	<ul style="list-style-type: none"> • Quais os programas inseridos dentro da política de Turno Único? • Considera que os objetivos desses programas se encontram alinhados com os objetivos da política de Turno Único? • Considera que algum desses programas possuem maior foco em escolas inseridas em contextos de vulnerabilidades sociais?

Apêndice 2



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, estou sendo convidado(a) a participar do estudo “Gestão e Educação em Tempo Integral no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos”, cujos objetivos são analisar as possíveis relações entre as políticas de gestão educacional e de educação em tempo integral no Brasil e em Portugal, mais ainda, investigar e se debruçar sobre aproximações e distanciamentos entre as duas realidades no tocante à gestão democrática, à participação, aos programas de educação em tempo integral e às políticas curriculares dos dois países.

A minha participação no referido estudo será no sentido de participar de uma entrevista em grupo e/ou de uma entrevista individual, que seguirão um guião com 46 perguntas e levará em média 1h:40 minutos. Tenho ciência de que minha participação ajudará na compreensão das possíveis relações entre as políticas de gestão educacional e de educação em tempo integral no Brasil e em Portugal, mas não será, necessariamente, para meu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo fornecerei mais informações sobre o tema desta pesquisa.

Fui informado(a) que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento e que se eu desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo quanto a minha vida profissional.

Fui informado(a) quanto a questão da confidencialidade, que meu nome ou qualquer informação que revele minha identidade não será revelada em qualquer parte da pesquisa e que minha privacidade será respeitada e mantida em sigilo, pois as entrevistas serão gravadas em áudio e os mesmos serão utilizados somente para coleta de dados para a investigação sem a identificar meu nome.

Fui informado(a) que não haverá riscos por participar do estudo, mas fui orientado que poderei me sentir incomodado com determinadas perguntas, porque as informações que serão coletadas são sobre minhas experiências pessoais. Assim eu posso escolher não responder quaisquer perguntas que me façam sentir-se incomodado, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente, devido a

possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, porém, tenho ciência da importância de minha participação (*Resoluções n.466/12 e/ou 510/16*).

Foi-me garantido pelos pesquisadores que, se acontecer alguma situação desagradável decorrente de minha participação na pesquisa, os pesquisadores envolvidos oferecerão apoio e amparo. Se houver alguma dúvida quanto às informações que forneci, terei livre acesso ao conteúdo e poderei solicitar mais esclarecimentos sobre o estudo. Fui informado ainda que receberei uma via deste consentimento para guardar comigo e, caso seja necessário, poderei entrar em contato com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética responsável pela autorização da pesquisa.

Me foi informado(a) que a entrevista irá ajudar na realização da investigação, não me trazendo benefícios diretos, mas para o meio acadêmico, visando contribuir para a compreensão sobre gestão escolar, gestão democrática, educação integral e em tempo integral, mas me deixou ciente que não será, necessariamente, para meu benefício direto.

Os (as) pesquisadores (as) envolvidos (a) com o referido projeto são Prof^a Dra. Elisângela da Silva Bernado, pós-graduandos Amanda Moreira Borde da Costa Marques, Jeferson Farias da Silva, Leonardo Meirelles Cerqueira, Pamela Maria do Rosário Mota, Patricia Flavia Mota, Rosângela Cristina Rocha Passos Felix e Tereza Cristina de Almeida Guimarães da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Bruna Vicente (colaboradora) e Prof. Dr. António Gomes Ferreira da Universidade de Coimbra e com eles poderei manter contato pelo telefone: (+5521) 98661-5036.

Tendo sido esclarecidas todas as informações quanto ao estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO no telefone (+5521) 2542-7796 ou e-mail cep@unirio.br

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura: _____

Data: _____

Assinatura (Pesquisador): _____

Nome: Prof.^a Dra. Elisângela da Silva Bernado

Data: _____