

UFRRJ

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO
MULTIDISCIPLINAR**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SEUS ENTRELACES COM A
EDUCAÇÃO INTEGRAL: desafios e perspectivas para escolas do
Município de Nova Iguaçu**

ANA LUIZA PEDRA CLIMACO MENDES

2013



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SEUS ENTRELACES COM A
EDUCAÇÃO INTEGRAL: desafios e perspectivas para escolas do
Município de Nova Iguaçu**

ANA LUIZA PEDRA CLIMACO MENDES

Sob a orientação da Professora
Dr^a Célia Frazão Soares Linhares

Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em
Educação, no Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares.

Nova Iguaçu, RJ
Julho de 2013

*Ao meu marido e filho Rafael
aos meus pais, irmãs e sobrinho Arthur
Porque família é tudo.*

*Aos professores, companheiros de caminhada,
que diante dos desafios se reinventam a cada dia,
para tornar a escola um lugar mais justo, humano e feliz.*

*Aos meninos e meninas, das escolas de Nova Iguaçu,
que com seus compartilhamentos, sonhos e alegrias muito me ensinam,
nutrindo meus sonhos e meu compromisso na
construção de um educação pública
com qualidade para todos.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que em cada momento de dúvida, angústia e superação esteve sempre ao meu lado, guiando meus passos e principalmente iluminando-me para que eu encontrasse a força, a inspiração e o discernimento necessário para realização deste trabalho.

Ao meu marido e filho, meus dois grandes amores, pelo apoio, carinho e por compreenderem, os momentos em que precisei me fazer ausente.

As minhas queridas irmãs Vera e Tais, pelas constantes trocas, compartilhamentos pela paciência, carinho e estímulo ao longo desta jornada.

A minha família e amigos, pelo apoio e incentivo na caminhada, compreendendo minhas ansiedades, durante este processo tão importante de minha formação acadêmica e profissional.

A minha querida Orientadora, Professora Célia Linhares que com sensibilidade, paciência e generosidade, a cada encontro, ressaltava minhas potencialidades e incentivava minhas reflexões, leituras e construções ao longo desta trajetória, ajudando-me a avançar com autonomia em cada etapa deste estudo.

Aos Professores, alunos diretoras, monitores e todos os companheiros que atuam nas escolas de horário integral, por acolherem com interesse e generosidade esta pesquisa, compartilhando suas experiências, opiniões, sonhos e esperanças, tornado possível à realização deste trabalho.

Aos colegas da turma do mestrado 2011/ PPGEDUC, pelos momentos reflexão, de estudo, de troca e também de descontração e alegria, sem esquecer o delicioso cafezinho de cada aula. Valeu companheiros!

As minhas queridas amigas, Isabele Lacerda e Aline Ferreirinha, por compartilhar as descobertas, medos, angústias e alegrias. Nosso encontro foi realmente muito prazeroso e feliz. Que nossa amizade perdure se fortaleça a cada dia.

A Professora Célia Otranto, pela leitura criteriosa e valiosas contribuições na etapa da qualificação, possibilitando-me maior aprofundamento teórico e reflexivo.

A Professora Martha Alkimin, por sua acolhida, carinho e sensibilidade, trazendo importantes contribuições para o entrelaçamento teórico e estético, no processo de elaboração deste trabalho.

A Secretaria de Educação de Nova Iguaçu, que autorizou a realização desta pesquisa em suas escolas, sem reservas ou restrições.

*“Com as lágrimas do tempo
e a cal do meu dia
eu fiz o cimento
da minha poesia.*

*E na perspectiva
da vida futura
ergui em carne viva
sua arquitetura...”*

Vinícius de Moraes

APRESENTAÇÃO

*“A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei.
Afim para que serve a utopia? Serve para isso:
para que eu não deixe de caminhar”.*

Eduardo Galeano

Assim como boa parte dos brasileiros, venho de uma família miscigenada. Minha mãe nasceu em Campos dos Goytacazes, interior do Rio de Janeiro, filha de trabalhadores rurais e meu pai, um típico português, nascido em Lisboa e que ainda jovem aventurou-se no sonho de conhecer o Brasil, onde se casou e se estabeleceu, trabalhando como vendedor. Em outras palavras, venho de uma família comum, humilde e sem nenhuma tradição acadêmica.

Minha trajetória profissional ao longo do tempo ganhou uma conotação peculiar, uma vez que, não se constituiu no meio acadêmico, por meio da educação sistematizada tal qual a conhecemos, mas foi tecida a partir das vivências nos movimentos sociais. Sempre estudei em escolas públicas, marcadas pela precariedade dos recursos e pela falta de professores, condição bastante comum entre os estudantes brasileiros. Concluí a Formação de Professores em nível médio, numa escola estadual em Belford Roxo, município da Baixada Fluminense e logo comecei a trabalhar em escolas particulares pequeno porte, em busca da experiência profissional.

Ainda na juventude, participava ativamente de atividades ligadas à Igreja Católica, que na década de 1980, mobilizava-se com questões sociais que envolviam as populações mais carentes, adotando uma postura mais crítica e engajada. Aos poucos fui me envolvendo com as lutas populares, principalmente com aquelas ligadas à educação. Meu interesse pelas demandas sociais foi sendo forjado exatamente no campo da educação popular e comunitária, que naquele momento, mostrava-se comprometida com a formação democrática do cidadão.

Por volta dos 18 anos, como já havia concluído o Curso do Magistério, iniciei um trabalho como monitora de turma de alfabetização de adultos, através de um convênio entre a diocese de Nova Iguaçu e o Governo Federal. Ao mesmo tempo trabalhava voluntariamente como coordenadora das escolas comunitárias no mutirão de assentamento de moradias, no bairro de Nova Aurora, em Belford Roxo (1984), onde fui ganhando experiência e passando a atuar em outros projetos. Como responsável pelo planejamento das atividades pedagógicas nas escolas comunitárias, sempre me preocupei em significar o trabalho com as crianças, acolhendo temáticas que realmente lhes fizessem algum sentido, principalmente por estarem pautadas nas suas experiências cotidianas.

Assim, fui me identificando com a luta do movimento social em prol da educação nas comunidades mais carentes. Juntamente com os demais monitores e lideranças comunitárias, cuidávamos de tudo, desde a busca de parcerias, que garantissem os recursos financeiros para subsidiar o trabalho dos monitores, o material didático, até a alimentação, os cuidados com a segurança e a saúde das crianças. Uma experiência que conflui em algumas práticas, com orientações da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Desejava aprender mais e sentia que meu crescente interesse e compromisso com a educação colocavam-me diante de questões, que me exigiam cada vez mais conhecimento, então busquei no curso de Pedagogia a formação que precisava. Nesse ínterim, tornei-me professora concursada do Município de Nova Iguaçu em 1991, onde trabalhei como professora do 1º segmento, passando a atuar como Orientadora Educacional desde 1994. Desde então, todas as minhas atividades pessoais, acadêmicas e profissionais estão ligadas a Nova Iguaçu, uma cidade acolhedora, de gente alegre, trabalhadora e gentil.

Dando continuidade à minha formação acadêmica, optei pela especialização na área de Orientação e Supervisão Educacional pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (1998), pois acredito que a orientação educacional tem o papel de promover encontros, diálogos e um permanente pensamento que mobilize o espaço e o tempo escolar, buscando uma educação transformadora, em que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo possam contribuir para uma reinvenção da escola pública, tornando-a mais amorosa, mais aprendente e mais democrática.

Ainda nesta trajetória em busca de ampliar os horizontes de minha formação, procurei a especialização em Arteterapia em Educação e Saúde - pela Universidade Cândido Mendes no Rio de Janeiro, concluindo o curso em 2006. Neste percurso encontrei nos caminhos da arte, a possibilidade da experiência ética e estética, e da constituição de um olhar mais humano e sensível nas minhas relações pessoais e profissionais, aquilatando o meu ser o meu fazer como Orientadora Educacional.

Mais tarde, com a implantação das eleições diretas para diretores na rede municipal de Nova Iguaçu, participei do processo eleitoral, tornando-me diretora adjunta na escola onde atuo desde 1999. Neste período senti a necessidade de ampliar minhas reflexões e conhecimentos, em torno da proposta de gestão democrática na educação pública, de modo que, busquei a respectiva formação, através da especialização pela Escola de Gestores da UFRJ (2009).

A partir desta experiência, procurei estimular relações mais democráticas na escola, incentivando o envolvimento de todos no processo de construção de uma escola mais incluyente, no intuito de resgatar a função política e social do processo educativo. Neste investimento, ajudamos a sensibilizar a maioria dos professores, conquistando-os e encorajando-os a buscar outras práticas pedagógicas, que ajudem a motivar os estudantes e professores a diferir e a criar, enquanto aprendem e ensinam, sem deixar de respeitar e confluir com o bem comum.

Mais recentemente (2011), prestei exame no concurso público na rede municipal de Belford Roxo, tendo assumido o cargo de Orientadora Educacional na respectiva rede de ensino. Uma realidade não tão diferente de Nova Iguaçu, mas certamente, onde tenho encontrado novos desafios educacionais, que me impulsionam cada vez mais, a buscar outras formas de (re)significar o lugar da escola, na vida dos estudantes e dos professores.

Os caminhos que tecem minha formação acadêmica traduzem o meu desejo e compromisso de arraigar meus conhecimentos, de forma que estes possam orientar o meu pensar e meu agir, colocando-me em permanente diálogo e articulação com as exigências sociais da educação. “*Os sonhos e utopias*” em busca de uma escola mais envolvente, viva e democrática, que contribua significativamente com o processo de inclusão social e emancipação das pessoas, têm alimentado a minha trajetória pessoal e profissional, por isso, encontrei no Mestrado em Educação da UFRJ, a oportunidade para aprofundar minha análise no campo da Educação Integral, uma realidade que envolve cada vez mais o cotidiano escolar.

Ao longo de minha experiência profissional, venho percebendo como na escola encontramos dificuldades em mobilizar os professores e cativar os estudantes em seus processos de escolarização. Por isso acredito na importância de repensar a experiência que vem sendo construída com a implementação do Programa Mais Educação, como possibilidade de se reinventar a escola, ampliando as formas de convivência entre alunos e professores, onde a arte esteja entrelaçada com a vida, ativando outras formas de aprendizagem.

Meu engajamento ético e social com a questão da educação despertou minhas inquietações com relação à implantação do *Programa Mais Educação*¹ na escola onde atuo. Na medida em que as ações do Programa iam sendo implementadas, observava a riqueza de

¹ Programa do Governo Federal (Portaria Interministerial nº 17/2007) integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para atender as escolas com baixos índices de desempenho.

possibilidades, que eram desperdiçadas pelas dificuldades estruturais e pela falta de espaços de discussão e reflexão na comunidade escolar, de forma que esta pudesse de fato tomar conhecimento da proposta e integrá-la às suas expectativas e necessidades, construindo coletivamente o projeto de Educação Integral.

Esta carência de articulação e reflexão no espaço da escola despertou meu interesse em melhor investigar como o Programa Mais Educação vinha ressoando no contexto das escolas de Nova Iguaçu. Logo, compreendi a necessidade de trazer à tona esta experiência não só para descrevê-la e valorizá-la em muitas de suas dimensões, mas para repensar com a responsabilidade de quem participa da educação escolar brasileira, vivendo e atuando na Baixada Fluminense, os enfrentamentos, os desafios e perspectivas desta experiência, dando visibilidade às diferentes trajetórias. Como mulher brasileira, mãe e educadora, creio no caráter transformador da educação, o que reafirma ainda mais meu envolvimento ético, profissional e humano com a luta da sociedade, por uma escola pública de qualidade. Um direito que deve estar ao alcance de cada cidadão brasileiro.

Acredito que para construirmos coletivamente a escola que desejamos, é preciso que se conheça a sua realidade, mas também os *sonhos e utopias* de quem dela participa. Pois segundo conceito freireano, uma “*Escola Cidadã*”² é aquela que se constrói pela participação, pelo diálogo, pela capacidade de despertar a solidariedade e a criticidade, na busca de condições que possam assegurar o direito de aprender mais e melhor. Uma escola capaz de democratizar as relações de poder e compartilhar a conquista coletiva da autonomia.

Portanto este estudo tem a expectativa de envolver os protagonistas que desenvolvem o trabalho nas escolas, oportunizando o compartilhamento e a reflexão, em torno das experiências que estão sendo construídas, potencializando os *movimentos instituintes* que vêm sendo gestados nos espaços escolares, como potências criadoras de resistência, que podem legitimar e contribuir para a efetivação da proposta de Educação Integral em Nova Iguaçu.

² A expressão “Escola Cidadã” apareceu pela primeira vez na literatura pedagógica nacional, no texto intitulado A Escola Cidadã: uma utopia multiculturalista, da Revista Educação Municipal (GADOTTI, 2006).

RESUMO

MENDES, Ana Luiza Pedra Climaco. **O Programa Mais Educação e seus entrelaces com a Educação Integral: desafios e perspectivas para as escolas do município de Nova Iguaçu.** 2013. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2013.

O crescente debate em torno das urgências populares e a busca por uma educação que se qualifique, potencializando a vida e a sociedade, no mundo contemporâneo, tem ressoado nas políticas públicas educacionais. As contribuições para que outras formas de educação sejam elaboradas nas escolas, na perspectiva de recriá-las com arte, acolhendo as diferenças, incentivando igualdades democráticas e intensificando os movimentos de autonomia, surgem como uma tendência em busca de afirmação, tendo, contudo que enfrentar com rigor, o modelo de educação em vigência. É no bojo desses empenhos e tentativas, que não estão isentos de contradições e ambivalências, que procuramos pesquisar o Programa Mais Educação, atentando para as modalidades de ampliação da jornada escolar, que através deste vem se processando nas escolas públicas. As propostas de educação em tempo integral vêm se expandindo, como uma alternativa para promoção da inclusão social, no município de Nova Iguaçu - Estado do Rio de Janeiro. No entanto, verifica-se que a implantação do Programa, não tomou com apreço, a participação dos professores e as condições adversas que as escolas públicas são submetidas. O presente estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, ancorada na análise dos documentos oficiais que tratam da implantação do Programa Mais Educação, bem como na revisão da literatura específica e nas observações do cotidiano escolar. Assim, a presente pesquisa, analisa a trajetória da Educação Integral no município de Nova Iguaçu, suscitando a reflexão sobre as experiências que estão sendo construídas no âmbito do horário integral, na perspectiva de contribuir para ampliação e (re)significação dos espaços de aprendizagem, tendo em vista a criação incessante de políticas educacionais, em que a educação possa se realizar cada vez mais viva e integralmente.

Palavras-chave: Programa Mais Educação. Educação Integral. Horário Integral.

ABSTRACT

MENDES, Ana Luiza Pedra Climaco. **The “Programa Mais Educação” and its interweaving with a Comprehensive Education: challenges and prospects in local schools of New Iguaçu.** 2013. 123 p. Dissertation (Master in Education, Contexts Contemporary and Popular Demand). Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. In 2013.

The growing debate about popular urgencies and the pursuit for an education that qualifies itself, empowering life and society, in the contemporary world, has surely resonated in public educational policies. As a result, other forms of education have been emerging as an effort of recreating schools as art, welcoming diversity and encouraging equality democracies and intensifying autonomy democratic movements, in an attempt to place itself in this context despite having to face the current education model. In this educational scenarium, which involves a number of efforts and attempts, contradictions and ambivalences, this study aims at investigating the “Much Education” Program, focusing on the expansion of the public school schedules. Proposals for full-time education are expanding through the “Much Education” Program as an alternative to consolidate public inclusion policies in Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. However, it can be said that, in practice, the program implementation have not taken into consideration teachers participation and the adverse conditions in which public schools are inserted. This study is a qualitative research, based on the analysis of official documents about the implementation of the Program, as well as on the specific literature review and observation of everyday school life. Thus, the aim of this research is to analyze the trajectory of Full Time Education in Nova Iguaçu, promoting a reflection on the experiences that are being built in the research context, in an attempt to contribute and (re)significate the learning spaces, due to necessity of the creation of new educational policies in which education can be alive and full.

Keywords: More Education Program. Full-time Education. Integral Schedule.

LISTA DE ABREVIACÕES

C F – Constituição Federal

CPP – Coordenador Político Pedagógico

CAIC – Centro de Atenção Integral à criança

CEI – Centro de Educação Integral

CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CIAC – Centro Integrado de Apoio à criança

CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PME – Plano Municipal de Educação

PMNI – Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu

PNE – Plano Nacional de Educação

P P P – Projeto Político Pedagógico

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01 – Metas e resultados do IDEB

Quadro 02 – Tabela da bolsa auxílio dos monitores do Programa Mais Educação

Quadro 03 – Comparativo referente ao questionário: sobre a proposta do Programa Mais Educação e a implementação do horário integral.

Quadro 04 – Comparativo referente ao questionário: sobre as contradições e desafios que envolvem o Programa Mais Educação.

Quadro 05 – Comparativo referente ao questionário: depoimentos sobre a experiência do horário integral.

Quadro 06 – Comparativo referente ao questionário: aspectos favoráveis e dissonantes.

Quadro 07 – Metas e resultados alcançados no IDEB – E. M. Alegria

Quadro 08 – Metas e resultados alcançados no IDEB – E. M. Esperança

LISTA DE GRÁFICOS E IUSTRAÇÕES

Ilustração 01 – Gráfico demonstrativo: índice de analfabetismo funcional – INAF/2009

Ilustração 02 – Mapa da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Ilustração 03 – Mapa de localização do município de Nova Iguaçu no R.J.

Ilustração 04 – Mapa dos municípios emancipados.

Ilustração 05 – Foto atual da Via Light – centro de Nova Iguaçu.

Ilustração 06 – Foto da Reserva Biológica de Tinguá.

Ilustração 07 – Gráfico demonstrativo: resultado do questionário – número de participantes

Ilustração 08 – Gráfico demonstrativo: resultado de questionário – sobre a participação em cursos de formação.

Ilustração 09 – Foto dos espaços físicos: E. M. Esperança

Ilustração 10 – Foto dos espaços físicos: E. M. Esperança

Ilustração 11 – Foto dos espaços físicos: E. M. Esperança

Ilustração 12 – Foto dos espaços físicos: E. M. Esperança

Ilustração 13 – Foto dos espaços físicos: E. M. Alegria

Ilustração 14 – Foto dos espaços físicos: E. M. Alegria

Ilustração 15 – Foto dos espaços físicos: E. M. Alegria

Ilustração 16 – Foto dos espaços físicos: E. M. Alegria

Ilustração 17 – Foto dos espaços físicos: E. M. Alegria

Ilustração 18 – Foto da fachada de uma escola de outro município: logotipo do Programa Mais Educação.

SUMÁRIO

1 - Introdução	1
1.1 Revisitando alguns conceitos	3
1.2 Repensando minhas inquietações	7
1.3 A procura de resposta	8
1.4 Caminhos metodológicos	9
1.5 Construindo um referencial	12
2 – Educação Integral: uma escola sempre em movimento	23
2.1 A Educação Integral e as políticas públicas	26
2.2 Construindo um novo paradigma	32
3 – Nova Iguaçu, prazer em conhecer!	36
3.1 Histórias e trajetórias da Educação Integral em Nova Iguaçu	40
3.2 Marcos do horário integral em Nova Iguaçu	43
3.3 O Programa Mais Educação em Nova Iguaçu	46
4 – Educação em tempo integral: desafios e perspectivas de uma trajetória	52
4.1 Primeiros passos – Pesquisa na E. M. Esperança	53
4.1.1 Reflexões sobre o cotidiano escolar – E. M. Esperança	62
4.2 A Pesquisa na Escola Municipal Alegria	65
4.2.1 Reflexões a partir desta pesquisa	72
5 – Considerações Finais	79
6 – Bibliografia	84
7 – Apêndices	91
8 – Anexos	100

CAPÍTULO I

Introdução: como um convite...

“... a todos para um maior entrelaçamento e intercâmbio de experiências para potencializar os caminhos que já vão se abrindo e que podem ser abertos por ações vivas que circulem entre todos nós, amantes e profissionais da educação pública”.
Célia Linhares

A epígrafe em destaque nessa introdução vai além das críticas e denúncias de uma escola monocromática e monocultural, onde a cultura dominante prevalece, desprezando os direitos dos mais frágeis por limitações biológicas, econômicas, culturais, sociais e políticas. Ela sinaliza a necessidade e a urgência da inter-relação entre as várias culturas, entre grupos sociais, grupos intergeracionais, mas também entre as diferentes instituições educacionais, com destaque para as relações entre famílias e escolas - escolas e universidades. Partindo desta premissa, proponho um diálogo com esta complexa realidade, sobretudo, para reconhecermos e potencializarmos os movimentos incessantes de resistência e (re)invenção dos espaços escolares, através do empenho daqueles que acreditam na instituição de uma educação pública mais incluyente, ética e democrática.

Dando início a essa interlocução, considero importante reconhecer, que o contexto educacional no Brasil vem apresentando mudanças nos últimos anos. Certamente que algumas dessas mudanças expressam o amadurecimento no debate nacional em torno da qualidade da educação, que aliado aos movimentos políticos, tem possibilitado alguns avanços dos investimentos na educação básica. No entanto, esses avanços ainda se misturam a graves e arraigadas contradições, impedindo soluções mais consistentes e promissoras para o nosso sistema educacional.

Apesar dos esforços, verifica-se que muitas escolas ainda convivem com grandes desafios, principalmente no que diz respeito à precariedade das condições físicas e materiais, que dificultam o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais fecundas e motivadoras. Além deste, outros fatores já bem conhecidos por todos nós, contribuem para o fracasso da escola, entre os quais podemos citar: os baixos salários e a fragilidade da carreira docente; a falta de investimentos na formação continuada dos professores; pouca autonomia das escolas, nos processos que envolvam a gestão da educação; bem como, a falta de reflexão e comprometimento dos professores com relação às responsabilidades da escola, diante de seus resultados e da necessidade de enfrentamento destes desafios. Todos estes aspectos colaboram para ineficácia da educação básica, traduzida nos altos índices de evasão e repetência.

Considerando esta realidade, podemos inferir que, o principal desafio da educação pública, não consiste apenas em garantir o acesso dos estudantes, ampliando a oferta de vagas nas escolas, mas, sobretudo oferecer condições mínimas de uma escolaridade que garanta a permanência e a aprendizagem dos estudantes. Justamente neste contexto, a proposta de educação em tempo integral tem sido assinalada como um importante passo para a conquista de uma qualidade pedagógica e social, que ajude a (re) significar o trabalho da escola. Entretanto, considero importante assinalar que, a ampliação do tempo de permanência dos

alunos na escola, não garante, sozinho, nem aprendizagem e nem formação para cidadania, compatíveis com as demandas da contemporaneidade. A ampliação do tempo é importante e necessária, porém deve vir acrescido de outros fatores, como investimentos nas escolas, acesso aos recursos pedagógicos, inclusão digital das escolas, seus alunos e professores, bem como, investimentos nos processos de formação e planejamento.

Portanto, torna-se indispensável uma releitura sobre como o conceito de qualidade vem sendo concebido no Brasil, uma vez que, o debate acerca desta questão, é recorrente nos diferentes setores da sociedade. Afinal, de que qualidade e aprendizagem estão falando? É possível constatar, por exemplo, que frequentemente o discurso da “*qualidade*” está relacionado ao produto final, ou seja, aos resultados da aprendizagem, da produção escolar. Neste contexto, o conceito de qualidade da educação expressa uma perspectiva empresarial, através da gestão dos resultados, onde a qualidade da educação torna-se passível de ser medida e gerenciada através de instrumentos padronizados de avaliação e dados estatísticos.

Contudo, também encontramos na sociedade, outros fluxos de pensamento, como ações em torno da “*qualidade*”, que procuram expressar modos éticos de imprimir outros sentidos as experiências de aprendizagem, sobretudo, como possibilidade de tornar os espaços escolares mais envolventes e significativos, articulados com a vida dos professores e estudantes, no qual a educação promova de fato a cidadania e a inclusão das pessoas.

Levando em consideração as múltiplas representações sociais que o conceito de qualidade envolve, e que estas representações se alteram no tempo, em função das transformações políticas, econômicas e culturais da sociedade, caberia então questionar: o que de fato expressa a qualidade da educação na contemporaneidade? Esta qualidade tem o mesmo significado para todos os alunos, pais e professores? Como se define a qualidade da educação para cada governo e organismo multilateral que a financia? Seria possível conceituar “*qualidade*” de modo a abranger as diferentes e, até antagônicas concepções vigentes na sociedade?

Existem ainda, outras discussões que também nos convocam à reflexão, como a que envolve a questão da ampliação dos dias letivos e o tempo de permanência dos estudantes nas escolas. Com relação a esta demanda, caberia também perguntar, será mesmo preciso mais tempo na escola? De que modo este tempo deve ser aproveitado e (re) significado, através de práticas pedagógicas mais dinâmicas, criativas, integradoras e democráticas, comprometidas com o desenvolvimento individual, institucional e social? Afinal, que caminhos podem de fato contribuir para que a educação seja integral e de qualidade?

As reflexões que aqui se apresentam, expressam questionamentos que também me faço, e por meio dos quais, procuro encontrar sentido para os sonhos e utopias que nos movem na luta por uma educação mais significativa, solidária e transformadora. Sendo assim, dando prosseguimento a estas reflexões, julgo necessário delimitar que, para além da lógica mercantilista predominante, este estudo compartilha com a perspectiva de uma educação que seja fruto do diálogo, da participação e do compromisso de toda a sociedade, na qual os indicadores de qualidade social, cultural e ambiental, traduzam efetivamente a consolidação da cidadania e da democracia.

A partir desses questionamentos, proponho então, a investigação e a reflexão em torno das experiências que estão sendo construídas no âmbito do horário integral, após a implantação da jornada escolar em tempo integral, nas escolas municipais de Nova Iguaçu, com a finalidade de pensar os desafios do cotidiano escolar e investigar as possíveis contribuições desta experiência, para a ampliação e qualificação social e existencial dos tempos e espaços de aprendizagem na escola.

Cabe assinalar que, a implantação da jornada escolar em tempo integral em Nova Iguaçu, se deu a partir do Decreto municipal nº 8.345/09, que trata das ações desenvolvidas no período complementar as aulas regulares, bem como das despesas decorrentes de sua

execução, que em parte são subsidiadas pelo próprio município e pelos recursos suplementares, que no contexto atual são provenientes do Programa Mais Educação.

Conforme já foi citado, o *Programa Mais Educação* integra o conjunto de ações do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), instituído em nível Federal pela Portaria Normativa nº 27/2007, com a finalidade de diagnosticar problemas, e estabelecer metas e planos de ação para as escolas da rede pública de educação básica. Representa uma estratégia do Governo Federal, para a promoção da educação integral no Brasil contemporâneo, induzindo a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, por meio de atividades realizadas em oficinas no contraturno, como: esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, inclusão digital, comunicação, prevenção e promoção da saúde.

Portanto, meu interesse em investigar os desafios e perspectivas do horário integral, nas escolas de Nova Iguaçu, a partir da implementação do Programa Mais Educação, se justifica, sobretudo por me inquietar com as propostas que são impostamente implantadas nas escolas públicas, sem que estas tenham sido pensadas, discutidas e construídas coletivamente pela comunidade escolar.

Conforme nos afirma Giroux (1997), as reformas educacionais implantadas verticalmente, sem considerar a participação dos educadores, transformam os professores em meros receptores passivos e executores de programas. Com efeito, este processo afasta o professor do debate educacional, desarticulando sua capacidade reflexiva de elaboração e deliberação sobre sua própria ação educativa. O autor sinaliza para necessidade de repensarmos a natureza da atividade docente, resgatando o lugar sociopolítico dos educadores, para que assumam o potencial crítico e reflexivo em torno da finalidade da educação, tendo em vista a consolidação de um projeto educacional que pressuponha a emancipação das pessoas e o desenvolvimento de uma sociedade mais incluyente e democrática.

Sendo assim, considero importante provocar o impensado em torno da implementação da Escola de tempo integral em Nova Iguaçu, como possibilidade de discutir os avanços e recuos vivenciados nas instituições em que se essas experiências vêm sendo realizadas. Ao ampliar os debates oportunizamos o surgimento de novas proposições, que ajudem a recontextualizar o trabalho educativo, de forma que a proposta de Educação Integral associada ao tempo integral na escola possa de fato, contribuir para efetivação de uma educação de qualidade, que responda com eficácia as demandas de aprendizagens dos estudantes e promova a transformação do espaço escolar, tornando-o mais vitalizador, criador e fecundo.

1.1 - Revisitando alguns conceitos

Conforme já assinaléi anteriormente, antes de situar minhas inquietações, considero importante visitar o sentido das expressões “*Educação Integral*” e “*qualidade*”, tão presente nos debates educacionais. Em primeiro lugar, torna-se necessário distinguir os termos *Educação Integral* e *escola em tempo integral*.

Para melhor compreensão sobre o sentido da educação integral, procurei amparar-me nas contribuições de alguns importantes pensadores. Segundo Garcia (2011), nos ideais aristotélicos, encontramos a compreensão de que a educação integral é aquela, capaz de fazer desabrochar as diferentes potencialidades do indivíduo, compreendendo as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, ao longo de toda a vida.

Marx (1985) referia-se à formação humana omnilateral, como uma oposição a visão limitada e unilateral da formação dos indivíduos na sociedade capitalista. Na concepção deste grande pensador, a dinâmica da vida em sociedade atual é determinada pela visão unilateral dos interesses capitalistas, revelando-se pela divisão social do trabalho, pelos interesses

conflitantes entre as classes sociais, e pela alienação e assimilação de comportamentos como a competitividade, o egoísmo e o individualismo.

Nesta concepção, o conceito de formação humana, compreende não apenas a formação para o trabalho, mas, uma educação “*plena*” ancorada no tripé, que contemple tanto a educação intelectual, como a educação corporal e a educação tecnológica. Conforme nos afirma o próprio autor “[...] *o homem desenvolvido é precisamente aquele que tem necessidade da totalidade das manifestações da vida humana.*” (Marx, 1978, p.238 apud Villela, 2011, p.92).

Na concepção marxista a educação envolve a totalidade intelectual, física, corpórea e sensível com a finalidade da emancipação humana, ligando as partes ao todo e sua compreensão simultânea e recíproca. Assim o princípio de uma teoria educacional marxista comporta um ensino omnilateral que leve o indivíduo multifacetado à humanização tendo no horizonte a sua totalidade. (BORDIN, 2010, p.2)

Partindo destes pressupostos, podemos inferir que para alcançarmos a realização de uma Educação Integral, é preciso constituir uma proposta política-pedagógica que favoreça a formação plena dos estudantes, se articulando com os movimentos transformadores da sociedade. Compreendendo portanto, um conjunto de práticas educativas que envolvam todas as dimensões do desenvolvimento humano, estimulando aprendizagens significativas e emancipação social e a formação da cidadania.

Com relação à escola em tempo integral, esta envolve a ampliação progressiva da jornada escolar, atendendo a determinação da legislação educacional vigente. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (art. 34º), quanto às metas do Plano Nacional de Educação (PNE-2001), bem como, o Decreto Federal nº 6.253/2007 (art. 4º), que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), consideram educação básica em tempo integral, a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante o período letivo. Neste sentido, verifica-se nos últimos anos, a implementação de vários programas de governo que induzem a dilatação da jornada escolar, seja em âmbito Federal, como nos sistemas municipais e estaduais.

Segundo Cavaliere (2007), atualmente o *Programa Mais Educação*, representa o principal Programa de governo em âmbito Federal, para a consolidação da Educação Integral. Porém é importante lembrar que a ampliação da jornada escolar não garante efetivamente a consolidação de uma proposta de *Educação Integral* e a conquista da qualidade, conforme nos afirma Moll (2011), “*a ampliação do tempo não significa necessariamente educação integral. Temos o cuidado de trabalharmos uma Educação Integral que persiga a formação e o desenvolvimento humano mais amplo, sem esquecer a base do currículo*”.

Retomando a questão da qualidade, Gadotti (2009), contribui para esta reflexão ressaltando que a educação de qualidade está ligada essencialmente ao bem viver das pessoas em suas comunidades. Ou seja, para o autor, a educação de qualidade se traduz na sua ação transformadora, de modo que, seja capaz de preparar os sujeitos para participarem da vida em sociedade, contribuindo para recriá-la cada vez mais eticamente, de modo, a potencializar as experiências que envolvem o bem comum e a felicidade coletiva.

Neste sentido, é importante considerar outros fatores que envolvem a concepção de qualidade na educação. Como vimos anteriormente, o conceito de qualidade é polissêmico, pois revela múltiplas significações, podendo traduzir diferentes pontos de vista, de acordo com cada sujeito ou mesmo cada grupo social, do que seja de fato, uma boa educação ou uma escola de qualidade. Estas concepções também podem ser transitórias se levarmos em consideração as transformações da sociedade, as exigências e demandas de cada momento histórico.

Conforme já foi pontuado anteriormente, no atual contexto político e econômico, a lógica mercantilista, defende cada vez mais o gerenciamento da educação básica. Neste sentido Dourado (2005), adverte que a interferência dos organismos multilaterais na orientação das políticas públicas e projetos educacionais dos países em desenvolvimento, tem se tornado cada vez mais relevante, principalmente nas últimas décadas, em função do financiamento dos programas educacionais. Indicando e orientando os programas de avaliação externas, apontando as condições mínimas e os investimentos necessários para o alcance das metas, nos rankings nacionais e internacionais.

Deste modo, para os organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a concepção de qualidade da educação é definida a partir dos resultados alcançados, mensurados através do desempenho dos alunos nas avaliações externas. Ou seja, o conceito de qualidade está vinculado ao rendimento das escolas, considerando os recursos humanos e materiais nela investidos.

Já o documento da UNESCO (2008) revela outra abordagem, ressaltando que o desempenho dos estudantes representa apenas um dos aspectos que envolvem a questão da qualidade. Para a UNESCO, tanto um ambiente escolar adequado, bem como o investimento na formação dos professores, a garantia de uma remuneração que lhes possibilite maior dedicação à escola, o acesso à biblioteca e aos materiais e equipamentos de qualidade, além da participação interessada e ativa dos pais, são fatores condicionantes para a oferta de uma boa educação. Neste sentido a qualidade é entendida como fator de equidade e promoção de igualdade de oportunidades.

Porém se levarmos em conta a expectativa daqueles que participam diretamente do cotidiano das escolas, podemos agregar outros significados e concepções do que seja uma boa escola. Na perspectiva dos pais, por exemplo, a qualidade da educação pode está associada, a uma escola que ofereça um ambiente seguro, adequado, que atenda as necessidades dos alunos e principalmente, ofereça maior possibilidade de formação, a futura inserção no mercado de trabalho e conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida.

Para muitos alunos, talvez uma boa escola, represente aquela em que estudantes e professores se sintam acolhidos e respeitados em suas diferenças, que considere suas experiências e singularidades. Um lugar seguro, onde possam se expressar com liberdade e autonomia, em que todos se empenham para aprender e as experiências educativas despertam o interesse e curiosidade, tornando a escola um espaço alegre e envolvente.

Já para os professores, a concepção de educação de qualidade na atual conjuntura, certamente está prioritariamente relacionada às melhores condições trabalho, remuneração e ao reconhecimento de seu trabalho, de modo que se sintam motivados e valorizados profissionalmente. Em que possam contar com a participação interessada dos pais e dos alunos, possibilitando um melhor retorno pedagógico e maior satisfação na realização seu trabalho. Ou seja, para os diferentes sujeitos que compartilham da experiência educativa, a demanda da qualidade da educação pode despertar diferentes julgamentos, logo, é preciso considerar as especificidades e expectativas de cada sujeito envolvido, conforme destaca Dourado:

A discussão sobre a qualidade da educação implica o mapeamento dos diferentes conceitos e elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a gestão participativa, a elaboração e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania e, sobretudo a melhoria do processo ensino-aprendizagem. (DOURADO, 2005. P. 24)

Portanto no que diz respeito à questão da qualidade, deve-se levar em conta todos os aspectos externos e internos, que interferem de modo positivo ou negativo na produção escolar. Ainda segundo Dourado (2005, p.18), a estrutura física e características das escolas, a

gestão democrática, a autonomia pedagógica, os níveis de integração participação da comunidade escolar, a avaliação contextualizada da aprendizagem, a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico, o investimento na formação e nas condições de trabalho dos professores, são fatores que estão diretamente relacionados à eficácia dos processos de ensino-aprendizagem.

Dando um passo a mais nesta reflexão, podemos ainda indagar, quais seriam as concepções de educação de qualidade no contexto de uma escola de tempo integral? Talvez para os pais, represente uma escola onde possam deixar seus filhos em segurança enquanto trabalham, com instalações adequadas e confortáveis, e que as atividades pedagógicas sejam as mais diversificadas, que lhes possibilite o acesso a cultura, ao esporte e ao lazer, ampliando as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para os estudantes.

Para os professores, esta qualidade pode ser traduzida nas condições favoráveis à realização do trabalho pedagógico. Uma escola na qual possam dedicar-se integralmente, formando-se, planejando e participando ativamente das experiências educativas. Com uma remuneração justa e suficiente, de modo que, não precisem acumular outras jornadas de trabalho, para garantir o sustento de sua família. Um lugar onde se sintam valorizados e estimulados profissionalmente, em que tenham acesso aos recursos pedagógicos e tecnológicos necessários a realização de seu trabalho, além de poder compartilhar com seus pares suas experiências e contribuir para elaboração de um currículo integrado, que contemple não só suas expectativas mais principalmente de seus alunos.

Na perspectiva dos estudantes a qualidade da escola de tempo integral, seguramente, deve traduzir-se numa escola alegre, confortável e segura, onde se sintam acolhidos e participem de atividades diversificadas, que despertem a curiosidade e o prazer de aprender. Uma escola que respeite e valorize sua infância, e que acima de tudo, estimule seu desenvolvimento, sua emancipação e a constituição da sua cidadania, para que possam participar integralmente da vida em sociedade.

A partir desta reflexão, concluo que a educação de qualidade na escola de tempo integral, que tenha como perspectiva fomentar a proposta de Educação Integral, pressupõe a constituição do planejamento participativo, a elaboração coletiva de um currículo integrado, a consolidação da gestão democrática, investimentos em instalações, equipamentos e principalmente nos processos de formação dos profissionais que nela atuam, visando garantir aos estudantes o direito fundamental de aprender e desenvolver plenamente suas potencialidades.

A partir das diferentes perspectivas e reflexões acima, julgo necessário esclarecer que, a qualidade da educação pretende ser compreendida neste estudo, como expressão de uma escola mais inclusiva e aprendente, que seja capaz de desenvolver a curiosidade nas pessoas, abrindo caminhos para os exercícios de liberdade dentro e fora da escola. Onde os processos de ensino e aprendizagem estejam integrados a vida e aos problemas que atravessam o cotidiano dos alunos e professores, despertando-lhes a capacidade de reflexão e superação, na medida em que vão respondendo aos desafios de sua realidade, com compromisso ético o que inclui a capacidade de criar e diferir.

Sobretudo, uma escola que estimule a solidariedade e convivência ética e estética entre as pessoas, com respeito às diferenças de gênero, de etnias, de cultura e religiosidade, favorecendo a formação da consciência social e democrática, em suas comunidades. Tudo isso implica em superar os obstáculos no presente, ao mesmo tempo em que se fecundam os sonhos de buscar um futuro melhor. Assim como nos afirma Freire (1994, p. 32), “[...] *educação é transformação e não acomodação.*” Deste modo defendemos neste estudo, que a educação de qualidade deve ser transformadora, ao inquietar os sujeitos diante dos desafios da vida, projetando-o para novos sonhos, descobertas e possibilidades de realização pessoal, tendo em vista a melhoria de toda sociedade.

1.2 - Repensando minhas inquietações

Após esta demarcação, apresento algumas inquietações que orientam a trajetória desta pesquisa. A primeira se dirige à questão de avaliar em que medida as experiências construídas nos espaços do horário integral, contribuem para a consolidação da Educação Integral, ainda que ocorram, com frequência, em condições desfavoráveis e inadequadas. A segunda inquietação, que se entrelaça a primeira, se endereça a ausência dos espaços de articulação entre as experiências das oficinas e a prática docente no horário regular, de forma que esta integração possa favorecer a (re) significação dos processos de aprendizagem e das práticas pedagógicas, assim como Moll (2008), nos alerta:

[...] o debate acerca da Educação Integral como possibilidade real no cotidiano da escola, precisa considerar, de um lado, o financiamento que garante sua materialidade e, de outro, a necessidade de (re)significação do espaço escolar, para que, com ou sem ampliação do tempo, a integralidade do desenvolvimento humano possa ser garantida. (MOLL, 2008, p.11)

Estas questões, porém apresentam outros desdobramentos que envolvem o cotidiano escolar, entre os quais destaco os seguintes: Como vem sendo construída a experiência da escola de horários integral em Nova Iguaçu? De que forma as questões que envolvem o tempo e os espaços de aprendizagem, estão sendo pensados e organizados, para a efetivação da proposta de Educação Integral? Quais as barreiras para consolidação desta proposta? Como essas barreiras foram construídas e são alimentadas? Como superar os desafios existentes?

Com base nas indagações acima, posso afirmar que, a problemática que envolve esta pesquisa direciona-se a reconhecer e estimular a reconfiguração das escolas de Nova Iguaçu, a partir da experiência da escola de tempo integral, considerando o lugar sociocultural e político-pedagógico das instituições escolares, com seus sujeitos, além de investigar e refletir sobre os fatores que comprometem a articulação entre o trabalho realizado no âmbito do horário integral e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas regulares.

As questões que se desdobram e atravessam os caminhos desta pesquisa têm a perspectiva de oferecer pistas para a reflexão e debate com protagonistas envolvidos na constituição de uma educação que possa ser integral e integradora em Nova Iguaçu, portanto, este estudo é um convite a reflexão e ao diálogo a partir desta experiência em permanente construção, como bem expressa Linhares na epígrafe desta introdução.

Este estudo apresenta como referencial as interações entre alunos, professores, monitores e comunidade, em suas relações cotidianas, nos diferentes espaços de aprendizagem. A investigação bibliográfica vem sendo construída em constante diálogo com a pesquisa de campo, a partir da análise de questionários, entrevistas e dos registros resultantes da observação, nas oficinas que compõe o horário integral.

Os estudos “com” os cotidianos acontecem em meio ao que está sendo feito. Expressam o “entremeado” das relações das redes cotidianas, nos diferentes *espaços tempos* vividos pelos sujeitos cotidianos. Acontecem nos processos de *tessitura* e contaminação dessas redes. (FERRAÇO, 2005, p. 163)

Considero este estudo relevante e desafiador, uma vez que propõe identificar e potencializar as experiências que estão surgindo no âmbito das oficinas e se instituindo como resistências criadoras nos espaços escolares, apesar das tensões e contradições que perpassam o cotidiano das escolas, a partir da implantação do horário integral. Partindo do pressuposto de que estas experiências podem ajudar a romper a indiferença e o imobilismo pedagógico, na perspectiva de constituir uma escola mais viva, dinâmica e criadora, que promova a inclusão e

a emancipação das pessoas, em articulação com os movimentos de cidadania que instigam o surgimento de outras culturas e formas de educar, que Linhares (2010) vem caracterizando como “*movimentos instituintes*” na educação escolar.

Assim ao capilarizar as experiências, esses movimentos vão estremecendo tradições escolares conformistas, lógicas obsoletas, ao mesmo tempo em que se apropriam dos espaços vazios e adormecidos na escola, reinventando-a a “*contrapelo*”, na contramão das tendências desmobilizadoras, primando por afirmar potências vitais, aprendentes, amorosas e estéticas. (LINHARES, 2010, p.23)

Entre os objetivos deste estudo, encontra-se a perspectiva de dar visibilidade a esses movimentos instituintes, que vão brotando aqui e ali, mostrando que com esperança e compromisso ético, é possível enfrentar os desafios e reinventar o jeito de fazer e pensar a educação, olhando o presente não apenas para constatar o que falta, mas para perceber os movimentos de resistência e criação que estão surgindo ou que desejamos fazer surgir, entre tantos caminhos possíveis, apesar das condições existentes. Assim como nos ensina Benjamin, é preciso escovar a história a “*contrapelo*”, encontrando nas brechas a possibilidade do novo, imprimindo na contra mão dos discursos fatalistas e desmobilizantes, outras formas de (re)significar a vida na escola. (KONDER, 2003)

1.3 - A procura de respostas

Na tentativa de discutir e encaminhar algumas perspectivas acerca das questões apresentadas, esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar a trajetória das escolas de horário integral em Nova Iguaçu e as experiências que vem sendo construídas, a partir da implementação do Programa Mais Educação, visando contribuir para que a proposta de educação em tempo integral, possa realizar-se cada vez mais viva e integralmente. Ainda como objetivos específicos, este estudo pretende:

↳ Avaliar os desafios que envolvem o cotidiano escolar com o processo de implantação do Programa Mais educação, bem como, as perspectivas que surgem a partir da desta experiência, para consolidação da educação integral com qualidade pedagógica, social e política.

↳ Analisar como alguns funcionamentos escolares comprometem a articulação entre o trabalho realizado no âmbito do horário integral e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas regulares.

↳ Refletir sobre a autonomia da escola, bem como as configurações éticas e estéticas, que vão sendo elaboradas na realização da proposta da escola de tempo integral em Nova Iguaçu.

↳ Dar visibilidade as experiências instituintes, que despontam nos espaços do horário integral, de forma que estas práticas possam ser reconhecidas e valorizadas, ajudando a escola a tornar-se mais ética, democrática, singular e ao mesmo tempo plural.

A justificativa deste estudo se baseia na necessidade de ampliar debate, em torno da implantação do Programa Mais Educação no contexto de Nova Iguaçu, permitindo que os sujeitos envolvidos na realização das escolas de horário integral, possam compartilhar suas vivências e expectativas com relação a continuidade e as possíveis contextualizações desta proposta.

Acredito que a relevância social deste estudo encontra-se na possibilidade de impulsionar o debate em torno da proposta que vem sendo construída em Nova Iguaçu, envolvendo nesta reflexão os sujeitos que concretizam esta proposta no cotidiano das escolas, objetivando assim, desencadear o processo de discussão, e promover a reflexão acerca dos problemas que comprometem a consolidação da Educação Integral com qualidade.

Considero também indispensável, estimular os processos de (re)invenção dos espaços escolares, potencializando as experiências e movimentos instituintes que emergem nas escolas, dando visibilidade as ações coletivas, que se mostram capazes de recriar a realidade, se contrapondo as condições existentes, desafiando permanentemente o imobilismo e o conformismo social. Essa capacidade de reinventar o cotidiano, de tecer saídas possíveis apesar das contradições existentes, fazendo da própria vida uma “obra de arte”³.

1.4 - Caminhos metodológicos

A elaboração do olhar teórico metodológico pode ensejar um aprofundamento sobre os diferentes métodos da pesquisa científica, bem como possibilitar a avaliação das potencialidades, delimitações e implicações de cada um, ajudando a conduzir a escolha do caminho mais adequado. Neste sentido, Thiollent (2004, p.25), destaca que: “*O estudo da metodologia exerce uma importante função de ordem pedagógica, isto é, a formação do estado de espírito e dos hábitos correspondentes ao ideal da pesquisa científica*”.

Dando prosseguimento a esta reflexão, avalio que minha opção pela pesquisa qualitativa possibilitou a imersão no campo investigado, permitindo interpretação da problemática em questão, com os diferentes elementos que compõem seus entrelaces materiais e imateriais, favorecendo o debate sobre os desafios e contribuições do Programa mais Educação no contexto das escolas municipais de Nova Iguaçu. Neste sentido Lionel Groulx, ressalta que:

A pesquisa qualitativa leva, a adquirir uma percepção mais holística dos problemas e das questões, [...] a fim de ter em conta o contexto sociocultural de cada situação e de compreender a especificidade e a complexidade dos processos em jogo. (GROULX, 2008, p. 97)

No entanto a escolha pela pesquisa qualitativa, não invalidou a utilização de dados quantitativos, pois foi possível combinar os dois procedimentos, incorporando outros subsídios que ajudaram a enriquecer o processo de análise, conforme afirma Goldenberg (2004, p.66): “*A interação de dados quantitativos e qualitativos pode possibilitar uma melhor compreensão do problema estudado*”.

Sendo assim, no intuito de responder a problemática em questão e alcançar os objetivos desta pesquisa, defini como caminho metodológico o “*estudo de caso qualitativo*”, uma vez que a respectiva pesquisa foi delimitada a um determinado município, tendo como referencial a experiência de duas escolas, escolhidas a partir de critérios estabelecidos. Com relação a este processo de escolha, Mazzotti afirma que:

O estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios pré-determinados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. (MAZZOTTI, 2006, p.650)

³ Fernando Pessoa A vida como obra de arte. Veja em [HTTP://secult.es.gov.br/_midis/pdf](http://secult.es.gov.br/_midis/pdf)

Nesta perspectiva, foram selecionadas como campo de pesquisa duas escolas da rede municipal de Nova Iguaçu, que são identificadas ao longo desta pesquisa, por nomes fictícios, a fim de preservar a identidade das mesmas. A Escola Municipal Alegria, localizada num bairro de periferia e a E. M. Esperança, situada numa região mais próxima do centro da cidade. A primeira escolhida por ter vivenciado a primeira experiência de educação em tempo integral no município, através do Projeto *Bairro Escola*⁴, implementado em 2006. A segunda escola, sendo escolhida exatamente por não ter participado do projeto anterior, tendo iniciado a proposta de escola de horário integral, a partir da implantação do Programa Mais Educação, em 2009.

Este critério de escolha possibilitou a reflexão em torno da realidade de cada instituição, no sentido de verificarmos em que medida a participação da primeira escola na experiência anterior, através do Projeto *Bairro escola*, favoreceu ou não o desenvolvimento e a consolidação da educação em tempo integral, através do Programa Mais Educação. Analisando, sobretudo os aspectos que diferem a trajetória das duas escolas, no processo de implementação da educação de tempo integral.

No contexto desta pesquisa, a opção metodológica pelo *estudo de caso* ampara-se também nas contribuições das autoras Ludke e André (2003). Ambas destacam que entre as várias composições da pesquisa qualitativa, “*os estudos de caso qualitativos*” vêm ganhando crescente aceitação nas pesquisas em educação, devido ao seu potencial para estudar as questões que envolvem a escola.

Podemos dizer que o estudo de caso “qualitativo” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade. (LUDKE E ANDRE, 2003, p. 8)

Para sua realização este estudo compreendeu um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, que possibilitaram uma relação dialógica com os sujeitos envolvidos. Sendo assim, para o desenvolvimento desta pesquisa serão adotados os seguintes procedimentos metodológicos: análises da legislação vigente, como a da LDB⁵, incluindo os marcos regulatórios, como decretos e diretrizes oficiais que norteiam a implantação do horário Integral em Nova Iguaçu, bem como a proposta do *Programa Mais Educação*.

Além disso, examinei os documentos elaborados pela escola, como o Projeto Político Pedagógico, diários de classe, objetivando a coleta de dados qualitativos e quantitativos que expressavam os impactos do programa, no cotidiano escolar, como: o número de estudantes matriculados, número de alunos assistidos no horário integral, profissionais envolvidos no programa, índices de aproveitamento, entre outros.

Neste percurso foram realizadas entrevistas com diretores das escolas, pais e alunos, além dos coordenadores do programa, tanto no âmbito da escola, como na Secretaria de Educação de N. Iguaçu. Para ampliar o processo de coleta de dados, informações e opiniões entre os sujeitos envolvidos, procurei apoiar-me na aplicação de questionários abertos, junto aos professores e monitores do horário integral. Segundo Zago (2003), “*As entrevistas apoiam-se em outros recursos cuja função é complementar as informações a ampliar os ângulos de observação*”. (p.298)

⁴ Programa de governo implementado em 2006 em Nova Iguaçu, com a finalidade de promover a educação integral nas escolas públicas, tendo em vista a (re)significação dos espaços e do currículo, a partir da articulação entre diferentes instituições, públicas ou privadas, com objetivo de envolver os estudantes em atividades educativas e culturais diversificadas, no contraturno.

⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96.

Além disso, foram utilizados registros que resultaram da observação participante nas escolas, contexto onde se desenvolveu a pesquisa, pois considere necessário analisar as interações entre alunos, professores, monitores e comunidade, em suas relações cotidianas, analisando suas experiências, nos diferentes espaços de aprendizagem. Não deixando de lado, a investigação bibliográfica, que permitiu uma ampliação teórica e o permanente diálogo com a realidade investigada. Nesta direção, Zago (2003) destaca que: “[...] numa pesquisa qualitativa, os instrumentos adotados na coleta de dados, somente ganham sentido quando articulados à problemática em estudo” (p.287).

Partindo do princípio que toda pesquisa deve ter o compromisso ético e político com a realidade investigada, espero não só desvelar a realidade existente, mas observar, dialogar e repensar os processos de subjetivação e de singularização das experiências educativas, possibilitando a elaboração de um conhecimento que permita construir outros significados e outras formas de pensar e fazer educação nas escolas. Nesta mesma linha de pensamento, Passos e Barros (2000), ressaltam que:

Não podemos, doravante, aceitar a pretensão de um conhecimento desinteressado que apenas desvela a realidade de seu objeto. Pois conhecer é estar em um engajamento produtivo com a realidade conhecida, mas também é constituir-se neste engajamento por um efeito de retroação, já que não estamos imunes ao conhecimento, não restando nenhuma anterioridade, nenhuma garantia prévia. (PASSOS e BARROS, 2000, p.77).

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, a observação do contexto pesquisado se fez tão importante quanto necessária, tornando imprescindível o acompanhamento do trabalho no contraturno, investigando as oficinas com as quais os alunos mais se identificam, bem como, as que mais se destacam e se articulam com a proposta curricular da escola, com intuito de demonstrar que com planejamento e intencionalidade, é possível fugir das armadilhas do espontaneísmo e desenvolver um trabalho consistente que contribua para recriar a proposta de educação em tempo integral.

Neste sentido Freire (2001), adverte que a educação é sempre um ato político, portanto a compreensão dos limites que envolvem a prática educativa é indispensável e demanda lucidez dos educadores com relação ao seu projeto educativo. O autor ainda resalta que: “[...] o voluntariado e o espontaneísmo se constituem em obstáculos para prática educativa”, tornando a ação limitada e irresponsável, porque implica na anulação do intelectual como interventor e organizador. [...] “Sem a compreensão dos limites e sem direcionamento, a ação se entrega quase a si mesma, é mais alvoroço e algazarra”. (p.25)

Ao longo da pesquisa, considero também relevante à observação das oficinas de incentivo a palavra, que envolvem as atividades de literatura e artes, pois estas são as únicas oficinas desenvolvidas por professores efetivos da rede municipal. Os demais monitores que atuam no horário integral, não possuem vínculo profissional com o município, a grande maioria não tem formação docente e devido à precária remuneração, permanecem temporariamente no programa.

As observações e o diálogo entre as oficinas culturais e as oficinas de incentivo a palavra, se justificam por duas razões: em primeiro lugar, o professor incentivador da palavra é um profissional efetivo da rede, fazendo parte do quadro permanente da escola, e sendo assim, poderá participar ao longo de todo processo da pesquisa. Por outro lado, em função de sua formação docente, este professor, a partir do seu olhar e das suas vivências tanto em sala de aula, como nas oficinas, poderá contribuir com as reflexões a cerca das práticas pedagógicas e da possibilidade de articulação destas experiências com o Projeto Político Pedagógico.

A observação enquanto instrumento da pesquisa qualitativa, é uma técnica bastante utilizada nas ciências sociais, permitindo a imersão profunda do pesquisador no contexto pesquisado, possibilitando uma maior apreensão a cerca das relações e concepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O principal desafio será estabelecer a proximidade e a interação favorável com os sujeitos e o contexto pesquisado, sem abrir mão do distanciamento necessário à prática reflexiva. Num exercício reflexivo permanente, como nos assinala Freire (1987, p.31), “*de pensar e perceber a realidade enquanto processo, devendo ser captada como um constante “devir”, jamais como algo estático, mas sim banhada permanentemente de temporalidade cujos riscos não temem*”.

1.5 - Construindo um referencial

Objetivando maior aprofundamento e compreensão acerca das concepções da Educação Integral, tomei como base conceitual, a confluência de pensamento entre alguns autores, que investigam e refletem sobre esta temática. Como ponto de partida, procurei recorrer ao pensamento de dois grandes educadores brasileiros, que ao longo de sua vida dedicaram-se ao sonho de constituir a educação pública integral. Neste percurso, encontrei na obra de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, contribuições epistemológicas que subsidiassem a reflexão em torno das experiências de Educação Integral, implementadas, no Brasil.

Estes educadores idealizaram a *Educação Integral* em contextos históricos diferentes no país, porém sempre voltados para o desejo de ampliar o acesso à educação pública e atender as necessidades das classes populares. Faço referência especificamente ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criado por Anísio Teixeira⁶, na década de 1950 na Bahia, e a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro⁷ na década 1980, no Estado do Rio de Janeiro.

Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro faziam parte de uma elite intelectual, que não só conhecia e pensava as necessidades e emergências da educação brasileira, mas defendia e decidia os rumos da educação no país, lutando não só pela expansão das escolas, mas também, pela qualidade da educação oferecida aos menos favorecidos. Estes educadores concebiam a educação como uma questão social, direito de todos e defendiam os interesses públicos, em detrimento de interesses privados.

A conhecida escola-parque de Anísio Teixeira constituiu-se numa experiência pioneira no país, com a finalidade de “*promover a jornada escolar em tempo integral, consubstanciada em uma formação completa...*” conforme no assinala Coelho (2009, p.90). Tornando-se internacionalmente conhecida por sua proposta de educação integral, a escola reunia as classes comuns de ensino as práticas do trabalho, as artes, a recreação, a socialização e a extensão cultural. Segundo Nunes (2010), Anísio acreditava que a escola pública, para ser eficiente deveria ser integral, tanto para alunos, como professores. Cuidando integralmente da criança, desde sua higiene, alimentação até a formação para o exercício da cidadania, como descreve a própria autora:

⁶ Anísio Teixeira foi um grande jurista, intelectual, escritor e educador. Um dos principais personagens da história da educação brasileira entre as décadas de 1920 a 1960. Nos anos de 1950, período que foi Secretário de Educação e Saúde na Bahia, construiu o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido como Escola Parque, um lugar para educação em tempo integral.

⁷ Darcy Ribeiro - antropólogo, romancista e educador brasileiro, trabalhou em defesa a causa indígena e atuou incansavelmente na luta em defesa da escola pública de qualidade. Na década de 1980, foi eleito Vice Governador do Estado do Rio de Janeiro, junto a Leonel Brizola, tendo implantado 500 Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) no estado.

[...] Uma escola pública com um ensino básico de qualidade para todos, onde a pesquisa é assumida como componente do ensino, e que os espaços e os tempos da educação sejam significativos para cada sujeito dentro dela. Uma escola bonita, moderna, integral em que o trabalho pedagógico apaixona e compromete professores e alunos. Uma escola que construa um solidário destino humano, histórico e social. (NUNES, 2010, p.14)

Anísio Teixeira, fez da vida pública o caminho para servir ao país e ao povo, comprometeu-se com o processo de democratização do ensino brasileiro, defendendo a escola pública integral como caminho para combater as desigualdades sociais. Em sua trajetória, defendia a escola pública, gratuita e de qualidade como direito de todos os cidadãos e não como privilégio de uns poucos. Além disso, ressaltava a importância da função social da educação e seu caráter democrático. Para o autor, a educação de qualidade, deve ser eficiente, devidamente distribuída, adequada as necessidades individuais dos alunos e as demandas da vida moderna, de forma que, possibilitasse aos estudantes maiores oportunidades de trabalho na sociedade.

Este grande educador fez parte de uma geração de intelectuais que contribuiu para a consolidação do movimento da *Escola Nova*⁸, que tinha como princípio, a luta pela educação de qualidade, enquanto direito de todos, contrapondo-se ao dualismo existente entre a educação que era oferecida as massas e a educação das elites. Este movimento foi considerado um divisor de águas, pois não só concebia a educação como direito humano, mas exigia do estado o financiamento da escola pública, laica, obrigatória e gratuita para todos. Assim as escolas públicas deveriam se expandir por todo o país tornando-se o sustentáculo da educação brasileira.

Inspirado pelos ideais dos pioneiros da Escola Nova, Darcy Ribeiro também realizou o sonho da escola pública em tempo integral na década de 1980. Ficando conhecido como o construtor de CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). Escolas cujo projeto arquitetônico refletia a intencionalidade e concretude da proposta pedagógica, a preocupação com a valorização e desenvolvimento da cultura, considerando-a um elemento de integração social, além do compromisso como as questões sociais, contemplando o atendimento das múltiplas necessidades dos estudantes, no que diz respeito a alimentação, ao material, assistência médica, uniforme outros. Neste sentido, o educador afirmava que:

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vivem a maioria de seus alunos, provenientes dos segmentos sociais mais pobres, o Ciep compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas. Então o Ciep supre as necessidades alimentares dos seus alunos. [...] Paternalismo? Não: política realista exercida por quem não deseja ver a educação das classes populares, reduzida à mera falácia ou, o que é pior, a educação nenhuma (RIBEIRO, 1986, apud GOMES, 2010, p.47-48).

A Proposta dos Cieps era de grande amplitude e ousadia, além de representar um alto investimento financeiro, pois despendia muitos recursos para atender poucos alunos, enquanto as outras escolas da rede que abrigavam a maioria dos alunos socialmente desprivilegiados continuavam abandonadas, motivos pelos quais Darcy fora bastante criticado. Porém não havia como negar que sua infraestrutura de fato preenchia as necessidades educacionais da população mais pobre, principalmente nas comunidades, desprovidas de recursos, marcadas pela miséria, violência e exclusão social.

⁸ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino, que ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto da Escola Nova (1932), através da mobilização de intelectuais, que defendiam a universalização da escola pública, laica e gratuita, inspirados nas ideias filosóficas de igualdade e de direitos entre os homens.

Apesar destas experiências não se consolidarem de forma consistente e duradoura, o ideário da educação integral, nunca foi abandonado, ressurgindo sempre no cenário educacional, trazendo novas propostas e concepções. Neste sentido, um novo movimento em prol da educação integral renasce no país na última década, desta vez, porém, trazendo uma nova perspectiva, a de converter as cidades em territórios educativos. No Brasil, o movimento das *Cidades Educadoras* teve início em Porto Alegre (2001), inspirando-se na experiência das cidades educadoras, que se consolidara na Espanha na década de 90. A proposta da cidade educadora defende que o processo de formação dos sujeitos, transcende os muros da escola, sendo, portanto preciso agregar outros espaços e equipamentos urbanos que sejam potencialmente educativos.

Nesta concepção, para construir a experiência de uma cidade educadora é preciso promover o diálogo e a integração entre a escola e outros setores da sociedade, conjugando ações no sentido de promover a educação e a formação para a cidadania. Neste contexto os diferentes ambientes de convivência nas comunidades, são considerados espaços privilegiados de construção do conhecimento, de acesso a cultura e a saúde, lugar de troca de experiências, de formação de valores e de humanização. Nesta perspectiva de interlocução entre a escola e a cidade no processo de educação para a cidadania, Freire (1997), apresenta o seguinte conceito para a escola cidadã:

A escola cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e deveres, onde a formação viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. [...] que tenha um discurso formador coerente com a prática da liberdade. [...] uma escola de comunidade, de companheirismo. [...] uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (FREIRE, 1997. Entrevista- TV Escola)

Segundo Moacir Gadotti⁹, o tema da educação integral retorna ao debate no cenário educacional, trazendo novos elementos, que congregam as demandas da sociedade contemporânea: a chamada “sociedade do conhecimento” que pode oferecer múltiplas oportunidades de aprendizagem, além do imperativo da “inclusão social”. Para o autor, o grande desafio da educação pública hoje, é incluir as populações mais pobres, possibilitando o acesso aos benefícios sociais, as novas tecnologias, ampliando os espaços de formação para além da escola.

Neste sentido o autor defende que o processo de formação dos indivíduos implica não somente o ensino de conteúdos curriculares sistematizados pela escola, mas principalmente, requer ensinar a pensar, a comunicar-se com o mundo, a pesquisar, elaborar e organizar o próprio conhecimento com autonomia, para atuar na vida em sociedade. Logo, não basta ampliar o direito de passar “mais tempo na escola”, é preciso promover o diálogo e a integração do projeto político pedagógico, com diferentes espaços de aprendizagem existentes nas comunidades, potencializando esses espaços como possibilidade concreta de convivência coletiva, compreensão da realidade, aprendizado de valores, como solidariedade, respeito e tolerância, organização e articulação para o exercício da cidadania. A esse respeito, Gadotti, afirma que a escola pública precisa ser cada vez mais *integral, integrada e integradora*.

Ainda recorrendo a Gadotti, encontramos em seus escritos, no *Novo Decálogo da Escola Cidadã* (2006), a afirmativa de que é possível mudar a escola, a partir do apoio da sociedade, construindo uma rede de colaboração solidária em todos os níveis. Neste sentido, o autor descreve que: “*as recentes experiências, fundadas na concepção cidadã da educação, representam uma alternativa ao projeto neoliberal da escola pública. Elas comprovam que a escola pública pode ser competente, participativa e solidária*”. (GADOTTI, 2006, p.90)

⁹ Moacir Gadotti é professor titular da Universidade de São Paulo, Diretor do Instituto Paulo Freire.

Verifica-se que a partir das experiências anteriores, o que se propõe é a reinvenção da proposta da educação integral, como um possível caminho para a promoção das mudanças qualitativas no contexto educacional. Sendo assim, para dar prosseguimento a nossa reflexão, sobre as propostas atuais de educação integral no Brasil, verificamos autores, que mais recentemente tem se dedicado a refletir sobre os novos desafios e perspectivas para a consolidação da *educação integral* no contexto da sociedade contemporânea.

Maurício (2009, p.26) discorre sobre os dispositivos legais que impulsionaram a implantação de diferentes propostas de Educação Integral em todo país. Desde a Constituição em seu art. 206, no qual afirma que a “*criança terá garantia de condições de acesso e permanência na escola*”, citando também a LDB 9.394/96 nos artigos 34 e 87, *que introduzem a perspectiva de ampliação do tempo escolar diário*, bem com o Plano Nacional da Educação – Lei nº 10.172/01 e PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094/07. Todos estes dispositivos representam, segundo a autora, o ordenamento constitucional que contribuiu para os avanços com relação ao tempo integral escolar.

A mesma autora defende a concepção de educação integral que reconhece a pessoa, de forma integrada, compreendendo-a em suas múltiplas dimensões e não como um indivíduo fragmentado, assinalando que: “*integralidade se constrói através das diferentes linguagens e em variadas circunstâncias, de forma que a criança desenvolve os aspectos afetivos, cognitivos, físicos, e social e outros conjuntamente*”. (MAURICIO, 2009, p.26). Entretanto a autora adverte que ainda que a criança permaneça mais tempo na escola, isso não garante o desenvolvimento integral, a igualdade de acesso aos direitos sociais e a conquista da cidadania, é preciso investimento e intencionalidade política para que a formação integral se efetive. Neste sentido Mauricio afirma que:

Negociar a prioridade de horários e espaços disponíveis é condição indispensável para construção de valores democráticos. Tempo e espaços implicam custos, que podem variar, contanto que não sacrifiquem os objetivos mesmos da educação. (MAURICIO, 2009 p.26)

Ainda com relação à proposta de Educação Pública Integral, a autora apresenta alguns condicionantes para que esta se viabilize. Em primeiro lugar que a escola seja o espaço do prazer e do encontro, de forma que sua estrutura física e sua proposta pedagógica precisam ser convidativas a criança. Deste modo, o horário integral para criança e para o professor, deve ser uma opção e não uma falta de alternativa. Outro condicionante é o imperativo do horário integral contemplar tanto os alunos, como os professores, como condição necessária para a formulação de propostas que tenham o encontro, a convivência coletiva diária e a formação para a cidadania, como eixos norteadores do projeto pedagógico, tendo como foco o desenvolvimento do conhecimento.

No que diz respeito as concepções das escolas de tempo integral, Cavaliere (2009) ressalta que, no contexto educacional brasileiro, as justificativas para a ampliação da jornada escolar, se fundamentam em concepções ora autoritárias, ora assistencialistas e democráticas, ou numa terceira via de concepção mais emancipatória. Segundo a autora, a escolha de um ou outro modelo, tem como base as realidades específicas dos níveis de administração pública, em função de suas possibilidades políticas e de infraestrutura, mas também estão vinculadas as correntes divergentes de pensamento, com relação ao papel do estado frente a sociedade.

Cavaliere (2009) faz distinção entre as concepções de *escola de tempo integral* e *aluno em tempo integral*. Para a autora a escola de tempo integral demanda mudanças internas na instituição, passando pela assimilação de novas atribuições sociais, pela aquisição de mais equipamento e profissionais com formação diversificada, propiciando outra vivência institucional para os sujeitos que a compõe. Já a concepção de aluno em tempo integral, a

ênfase se dá na oferta de atividades diversificadas em horários alternativos, utilizando outros espaços além da escola, ampliando as oportunidades de aprendizagem, como fruto da articulação com outras instituições sociais, numa perspectiva multissetorial. Segundo a autora, as experiências de ampliação do tempo escolar, em andamento no Brasil, mostram-se voltadas para a concepção que visa à formação do aluno em tempo integral, buscando agregar o potencial educativo das comunidades.

Nesta mesma direção, o *Programa Mais Educação*, instituído em âmbito nacional a partir de 2007, apresenta a proposta de ampliação da jornada escolar, tendo em vista a formação dos alunos da rede pública em tempo integral, a partir de um conjunto de ações educativas, voltadas para o fortalecimento cultural e para a integração entre a escola e a comunidade. O programa prevê a organização de atividades diversificadas dentro e fora da escola, desenvolvidas no contraturno, principalmente por meio de parcerias locais e das ações intersetoriais.

Ainda de acordo com Cavaliere (2009), os programas que investem na ampliação do tempo e das atribuições escolares têm sido considerados como facilitadores, para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem, através do enriquecimento da vida cultural das comunidades e da (re)significação das práticas pedagógicas. Porém o envolvimento de outros espaços e atores no processo educativo, não pode prescindir o compromisso e a intencionalidade do projeto político pedagógico, pois sem esta articulação, a ação educativa estará comprometida.

Numa outra perspectiva, encontramos a interface da educação integral com a proposta de proteção integral tendo em vista a situação de pobreza, exclusão e situação de risco social, a que estão submetidas à maioria das crianças e jovens brasileiros. Segundo Guará (2009), o paradigma da proteção integral, também se fundamenta no *arcabouço normativo* da Constituição Brasileira, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Esses dispositivos tratam da responsabilidade e do dever do Estado, em garantir os direitos das crianças e adolescente, no atendimento de suas necessidades pessoais e sociais, como também ao direito de aprender, de se desenvolver com respeito as suas individualidades e com segurança. Com respeito a esta concepção, Guará afirma que:

A população mais vulnerável precisa ter acesso às políticas públicas de qualidade a as pontes que acelerem sua inclusão no mundo da cidadania. A aprendizagem é um caminho privilegiado para a inclusão social, mas precisa de uma pedagogia social, que na perspectiva da equidade, incorpore novas estratégias em prol da educação integral. [...] A associação entre educação integral e desenvolvimento integral se ancora na oferta regular e contínua de oportunidades para um crescimento humano tecido na experiência sócio-histórica, na articulação das diversas dimensões, processo e contextos de vida. (GUARÁ, 2009 p.78)

Moll (2012) ressalta que uma política de educação integral só tem sentido no contexto de *empoderamento* da população brasileira. Neste sentido a autora defende que a disseminação de políticas públicas voltadas para a educação integral, é resultado do investimento e de estratégias apresentadas pelo governo federal, principalmente pelo tratamento conferido a educação integral no âmbito do PDE (Plano de desenvolvimento da educação) instituído em 2007. A estratégia de implantação da educação em tempo integral, através do *Programa mais Educação* combina organização pedagógica e gestão descentralizada de recursos, que chegam direto a escola através do PDE.

Ainda de acordo com Moll¹⁰, os principais desafios para a consolidação da educação integral, são: a continuidade dos programas por parte dos governos, uma vez que as condições de financiamento não estão plenamente garantidas; a formação dos professores para atender as demandas da educação integral; planos de carreira com horários ampliados para os professores; a necessidade de ampliar e melhorar os espaços inadequados das escolas, que não foram planejadas para oferecer educação integral. Ainda associado a questão do espaço, existe também o desafio de expandir os territórios educativos no âmbito das cidades. Assim como Moll declara, “*não queremos uma educação que remonte a ideia da escola como instituição total [...] Estamos falando de uma educação que é integral porque que busca a aproximação entre a escola e o espaço no entorno em que ela se encontra*” (2012, p.28).

A partir da exposição acerca das concepções de educação integral, que estão presentes no debate nacional dará prosseguimento a esta reflexão, retomando outro viés desta pesquisa, que também busca uma compreensão mais ampla sobre o lugar sociopolítico e pedagógico dos sujeitos que desenvolvem as experiências da educação integral nos espaços escolares, principalmente no que tange a elaboração participativa do projeto político pedagógico, em articulação com a proposta de educação integral.

Na perspectiva da educação integral, Ligia Coelho (2009) defende que o trabalho pedagógico desenvolvido tanto nas aulas regulares, como nas experiências educativas desenvolvidas nos demais espaços, não pode ser fragmentado. As atividades devem ter segundo a autora, uma *intencionalidade formativo-educativa*, devendo sempre ser planejada nos encontros coletivos, com os professores e demais atores envolvidos no espaço escolar, conforme os princípios e objetivos do Projeto político pedagógico. Com relação às experiências de educação integral em andamento, a autora adverte que:

Vemos, hoje em dia, projetos de educação integral em jornada ampliada, em que as atividades são organizadas por parceiros e voluntários. [...] Muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar. [...] essa situação fragmenta o trabalho pedagógico, dilui a função da escola, imputando-lhe o papel único de *transmissora de conteúdos escolares*, expolia da instituição de ensino daquele que deveria ser seu objetivo primeiro: o de oferecer uma formação completa a todas as crianças. Que intenções estarão por trás dessa nova configuração educativa? (COELHO, 2009 p. 94)

Se no atual contexto, a proposta de educação em tempo integral vem sendo assinalada como pressuposto caminho, para a conquista da qualidade na educação básica, esta condição nos remete ao seguinte questionamento: como transformar a escola de tempo integral, em uma escola que promova de fato a experiência da formação integral dos estudantes? Tal questionamento nos leva conseqüentemente ao desafio da elaboração do currículo integrado.

Para dar prosseguimento a esta reflexão, apresento então algumas definições concisas sobre o currículo. Segundo a UNESCO (2004, p.13), o currículo é constituído pelo que deve ser aprendido e ensinado; como deve ser oferecido e avaliado, bem como os recursos e meios que devem ser utilizados no processo de aprendizagem.

No contexto nacional, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, que define as diretrizes legais para a construção dos currículos em todo país, estabelecendo a base nacional comum e a parte diversificada que deve atender as especificidades regionais, levando em consideração a cultura, e economia e as características de cada população.

¹⁰ Jaqueline Moll é Diretora de Educação Integral, Cidadania e Direitos Humanos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do MEC.

Porém existem definições ainda mais amplas, que concebem o currículo enquanto construção social e coletiva, que abrange todas as experiências vivenciadas na escola. Um currículo construído e contextualizado a partir do diálogo com a cultura local, envolvendo a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade educativa, num processo participativo e democrático. Segundo Padilha (2013), a proposta curricular deve ser construída em diálogo com os parâmetros e diretrizes curriculares vigentes, no entanto sem restringir-se a estes. Neste sentido cabem alguns questionamentos conforme destaca o autor:

O que ensinar? Como ensinar? Para quem, para que tipo de sociedade e de mundo? [...] Como trabalhar o currículo na escola a partir dos problemas emergentes na nossa sociedade, considerando as relações de cultura, educação, política, economia e dos direitos humanos? [...] Como a escola vê e enfrenta o desafio da injustiça social, as diferentes manifestações de preconceito, de exclusão cultural, da degradação ambiental, da globalização capitalista e sua relação com a nossa (falta de) qualidade de vida? [...] Que conhecimentos e saberes devem fazer parte do nosso currículo, de forma a criarmos condições efetivas para que ocorram aprendizagens significativas condizentes com as exigências do mundo contemporâneo, que promova uma convivência digna, cidadã, solidária e transformadora. (PADILHA, 2013,p.15)

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), representam uma alternativa de organização do currículo escolar, propondo temáticas amplas e articuladas as demandas da sociedade contemporânea, que devem ser tratadas transversalmente, em diálogo com as diferentes áreas do conhecimento, tendo em vista a inserção dos estudantes na vida social. Porém, ainda buscando outros fluxos de pensamento, que expressem uma perspectiva mais crítica sobre o currículo, encontramos em Silva (2007) a seguinte afirmação:

O currículo precisa ser entendido como um processo de construção social, atravessado por relações de poder, que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada se currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo de conhecimento e não outro. (SILVA, 2007, p.135)

Como podemos inferir, não há como perseguir o ideal da formação integral, sem considerar a importância da construção de um currículo, que seja fruto do envolvimento, da reflexão e do compromisso dos professores, gestores, pais e alunos, sobretudo com respeito à responsabilidade social da escola. Um currículo que resgate o sentido da educação e que traduza os sonhos, os planos, as necessidades e as potencialidades da comunidade escolar. Segundo Negreiros (2013, p.33), *“a aproximação e o diálogo entre a escola e a comunidade é uma necessidade urgente para releituras do que é possível e precisa ser feito na escola”*.

Verifica-se que alguns autores confluem em suas reflexões com respeito à importância da integração curricular para a consolidação da proposta de educação integral. Nesta perspectiva, os conceitos de currículo integrado e de educação integral, devem caminhar articulados para que se torne possível a efetivação de um trabalho integrado, que vise o desenvolvimento humano de modo global, possibilitando ao educando a leitura de mundo e a compreensão de seu lugar na sociedade, a fim de que possa situar-se enquanto sujeito histórico, tornando-se capaz de interagir e transformar sua realidade. A este respeito, Lottermann (2012) afirma que:

O Currículo Integrado é uma forma de organização do conhecimento que permite a compreensão das relações complexas que compõem a realidade e possibilita a emancipação dos educandos. Seu caráter transformador está em romper com as fragmentações que dificultam o desvelamento das contradições presentes na sociedade. (LOTTERMANN, 2012, p. 2)

Com base nessas afirmativas, podemos inferir que o Currículo Integrado representa um espaço onde se organizam os conhecimentos e experiências pedagógicas, planejadas intencionalmente, visando oferecer uma educação ampla e plural, articulada com a vida, que contemple as relações sociais, culturais e materiais, que envolvam os estudantes. Esta concepção de integração curricular exige, sobretudo, o rompimento com a ideia equivocada de neutralidade pedagógica, de modo que, o professor se comprometa com o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a conquista da autonomia e a emancipação das pessoas, conforme nos afirma Freire (1996, p.102), “[...] não posso ser professor se não percebo que minha prática não pode ser neutra. Minha prática exige de mim uma definição”.

Sobre a relevância do planejamento integrado na perspectiva da Educação Integral, Negreiros (2013), afirma que esta é uma compreensão que vem amadurecendo gradativamente, conforme as exigências nacionais e internacionais e as políticas públicas que vão se estabelecendo nas escolas. Com relação importância da integração curricular, a autora afirma que:

O planejamento integrado conjuga as competências dos professores, as avaliações dos anos anteriores, os indicadores educacionais e as políticas públicas para educação, sem com isso tornar-se escravizado a esses fatores, utilizando-os como ingredientes de uma receita, para planejar integralmente. [...] Essa escola se considera um espaço de ação, analisa os recursos disponíveis, define prioridades e desejos docentes, as necessidades discentes, olha coletivamente para além dos muros da escola e encontra possibilidades ilimitadas de aprendizagem, numa escultura feita em muitas mãos. (NEGREIROS, 2013, p.29)

Para Cavaliere (2012) no contexto do Programa Mais Educação, os conceitos de Currículo Integrado e de Educação Integral, aparecem recontextualizados e em permanente diálogo. A autora nos chama atenção para o contorno apresentado nos textos que tratam sobre o programa, pois os mesmos se referem a “Educação Integral” e “formação integral”, expressando um sentido de ampliação do espaço educativo e como extensão do ambiente escolar.

De acordo com a mesma autora, o Programa Mais Educação fomenta a proposta de “educação em tempo integral” por meio de ações socioeducativas e da aproximação entre a escola e a comunidade, com a perspectiva de promover parcerias e ações intersetoriais, que visem à integração e a ampliação da proposta curricular, bem como o compartilhamento de responsabilidades. Nesta reflexão, Cavaliere (2012) reafirma que:

A ação de integrar neste contexto é posta no grau de articulação entre o conhecimento escolar selecionado e organizado e as questões e demandas sociais, políticas e culturais mais amplas, pelas quais somos interpelados, cotidianamente, em nossa contemporaneidade. (CAVALIERE, 2012, p.287)

Ainda com relação à perspectiva parceria entre a escola e a sociedade civil e o desafio da intersetorialidade, Felício (2012, p.7) afirma que, os esforços por parte dos governos, para estimular esta parceria, “*evidencia o reconhecimento de que a escola, instituída e organizada da forma como está, não dá conta, de construir sozinha, em seu cotidiano, um currículo que supere os desafios educacionais e potencialize as transformações necessárias*”.

Com base nas exposições anteriores, podemos inferir que a elaboração de um Currículo Integrado, que assuma o desafio de promover a “Educação Integral”, não pode prescindir o engajamento e comprometimento dos educadores. O que implica necessariamente, que uma política pública de implementação da escola de horário integral, deve oferecer condições para garantir a presença e a participação de seus professores. De modo que, o professor possa atuar reflexivamente nos espaços decisórios, que envolvem o

planejamento curricular, a elaboração do Projeto Político Pedagógico e a reinvenção do espaço escolar.

Neste sentido, ao longo deste estudo, iremos repensar o papel professor enquanto intelectual transformador e seu lugar na elaboração de um projeto de educação integral que contemple os anseios da sociedade contemporânea, com base nas concepções apresentadas por Paulo Freire, Milton Santos e Henri Giroux. Esses autores e tantos outros pensadores da educação confluem no pensamento, no que diz respeito ao papel político e social do professor e de sua importância para as transformações no contexto educacional.

Freire (1996), nos fala sobre a responsabilidade e compromisso que o profissional da educação deve ter com o processo de transformação social. O Autor se refere ao professor como um agente de mudanças, enfatizando a dimensão ética e estética do trabalho docente. A esse respeito Freire (1996, p.33), afirma que: “*A possibilidade de discernir, comparar, escolher, programar, atuar, avaliar, nos comprometer, nos arriscar, faz-nos seres da decisão, por tanto, seres éticos*”.

As experiências que estão sendo implementadas na perspectiva da educação integral, nos convoca a reflexão, pois como poderemos construir uma escola mais humana e democrática, se embarcamos nas propostas que nos são impostas sem interrogá-las. Sem o exercício da crítica, não conquistamos nossa autonomia, nem exercemos nossa cidadania.

Não podemos pensar num futuro melhor para educação, sem nos comprometermos com ela e intervir no presente. Portanto, este deve ser o papel do Professor enquanto intelectual comprometido com as transformações da educação, na sociedade contemporânea. Corroborando com esta reflexão, Milton Santos (2009), nos fala da importância da ação reflexiva do Professor, que se põe na condição de pensar e intervir no mundo.

É preciso todos os dias exercitar a crítica interna para sermos verdadeiros intelectuais. Quando renunciamos à crítica deixamos também, que, dentro de nós, produza-se o assassinato de um cidadão. Este, dotado de existência política, somente pode sê-lo plenamente, ao entender criticamente o mundo em torno. Se assim não entendo o mundo em torno, tão pouco sei quem sou, nem posso propor outro mundo, e passo a aceitar comodamente tudo que me mandam fazer. É assim que se criam homens instruídos, mas não educados, desinteressados de qualquer discussão mais profunda, subordinados ao pensamento técnico e à lógica dos instrumentos. Mantendo uma fé cega nos ritos já dados, nos caminhos preestabelecidos. (SANTOS, 2009, p. 5).

Santos (2009), nos chama atenção para importância de se resgatar a verdadeira essência da identidade deste profissional, afirmando que a ação do professor na educação contemporânea não pode estar desligada do processo de construção da sua identidade. A construção e reconstrução dessa identidade são urgentes e necessárias, face aos novos desafios e papéis que o professor precisa desempenhar na educação contemporânea.

Nesta mesma linha, encontramos também em Henry Giroux (1997), a reflexão sobre o trabalho intelectual que envolve a atividade docente. O autor destaca o papel dos professores como intelectuais transformadores, que devem combinar permanentemente a reflexão crítica entre a teoria e a prática. O autor defende que a escola só formará cidadãos críticos e ativos, se os professores também o forem. Segundo Giroux, o ato pedagógico é um ato político e por isso deve ser parte de um projeto educacional que pressuponha a emancipação dos indivíduos. Portanto, os professores precisam reconhecer a possibilidade de promover mudanças sociais, a partir de suas intervenções pedagógicas. Nesta perspectiva, o autor destaca que os professores tem um compromisso com a função social de um currículo integrado e emancipador.

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. [...] o currículo é o local onde se produzem e se criam significados sociais [...] o currículo está estreitamente ligado às relações sociais de poder e desigualdade.[...] entre o campo da pedagogia e do currículo e do campo da cultura, o que está em jogo é uma política cultural. (GIROUX, 2007.p.55)

Giroux (1997), ainda nos chama atenção para implementação de programas educacionais sem a participação efetiva dos professores, afastando o professor de sua natureza reflexiva e reservando a estes o simples papel de executores dos pacotes pré-determinados, o que o autor denomina “*pedagogia de gerenciamento*”. Neste sentido, Giroux defende o direito a autonomia e a capacidade crítica dos educadores na instituição de uma educação emancipatória, de modo que segundo o autor, os professores, “*não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades em exercem a crítica e o questionamento*”. (GIROUX, 2007, p.55).

Logo, para que a Educação Integral se consolide, é preciso constituir uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade humana, na solidariedade, apontando para dimensão ética e estética da prática educativa, que precisa ser movida pelo desejo de construir uma educação libertadora, comprometida com um projeto de educação que permita a constituição do processo de autonomia dos indivíduos. Conforme nos reafirma Freire: “*os educadores não podem prescindir o exercício da crítica e da autonomia.*” (FREIRE, 1996, p.12).

Dando um passo a mais, apresento outro conceito que se entrelaça com construção desta pesquisa, uma vez que a mesma propõe entre seus objetivos, identificar as experiências *instituintes* que estão vêm sendo gestadas, a partir da implementação da escola de horário integral em Nova Iguaçu, partindo do pressuposto que, estes movimentos de criação, podem ajudar a construir pontes entre a sala de aula e as atividades desenvolvidas no horário integral, de modo que as propostas educativas se tornem cada vez mais integradas e integradoras.

Promover o diálogo e dar visibilidade as experiências instituintes que insurgem nos espaços escolares, ainda que sejam transitórias, tem a perspectiva de suscitar a reflexão sobre a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, possibilitando uma releitura das ações pedagógicas, a fim de (re) significar o jeito de aprender, de ensinar e de ser feliz na escola. Como nos afirma Freire (1996, p.23), “*não podemos renunciar a luta pelo exercício da nossa capacidade e do nosso direito de decidir e de romper os obstáculos, sem o qual não reinventamos o mundo. (...) A história é possibilidade e não determinismo*”.

Neste percurso, o presente estudo vem encontrando embasamento teórico nas pesquisas sobre os *movimentos instituintes*, que em constante *criação e (re) recriação*, tencionam os espaços escolares, (re) configurando-os e nos convidando a criar caminhos e saídas, *ainda que provisórias*, para superação dos desafios educacionais. Nesta perspectiva, Linhares vem definindo os *Movimentos Instituintes como*:

[...] insurgências que sem cessar recriam a vida e a educação. Movimentos, que tecem e retecem as experiências com um tipo de prevalência das potências éticas, que vão se conjugando para inventar um outro mundo e uma outra educação. (LINHARES, 2011, p.52)

A partir desta trajetória, em que não só apresento os caminhos metodológicos e o referencial teórico que norteará esta pesquisa, faço um convite a reflexão sobre a possibilidade de se constituir uma escola, onde caibam os desejos de aprender com dignidade, os sonhos e as ações criadoras daqueles e daquelas que compartilham o cotidiano das escolas públicas. Sendo assim, apresento a organização e estrutura deste estudo.

A primeira parte deste estudo se constitui do **capítulo introdutório**, iniciando com a apresentação de minha trajetória acadêmica e profissional, bem como, o processo de construção e delimitação das questões que envolvem pesquisa. Na introdução, apresento uma

breve contextualização em torno da problemática em questão, destacando alguns conceitos que são discutidos ao longo dos demais capítulos. A partir dessas considerações apresento a justificativa, os objetivos, a abordagem metodológica escolhida para o desenvolvimento deste estudo, além do referencial teórico com o qual procurei dialogar, em busca de um aprofundamento sobre as concepções de Educação Integral.

O capítulo seguinte, **“A Educação Integral – um ideal sempre em movimento”** está organizado da seguinte forma: a primeira parte onde descrevo de modo conciso, sobre a trajetória da Educação Integral no país, seus principais pensadores e propostas. Na segunda parte, exponho uma breve contextualização do atual cenário educacional, destacando o Programa Mais Educação como política pública de educação no Brasil contemporâneo.

O terceiro capítulo - **“A Trajetória da Educação Integral em Nova Iguaçu”**, tem por objetivo apresentar o município de Nova Iguaçu e descrever o movimento de construção da proposta de Educação em tempo integral no município de Nova Iguaçu. Identificando ainda as formas de organização e articulação nos diferentes contextos, bem como, os avanços e retrocessos desta experiência.

O quarto capítulo - **“Educação em tempo integral: desafios e perspectivas de uma trajetória”** – refere-se aos resultados da pesquisa de campo, bem como as considerações acerca dos principais desafios e perspectivas para instituição da Educação em tempo integral no município de Nova Iguaçu. Neste capítulo, procuro analisar as articulações e os enfrentamentos necessários para a efetivação da proposta, dando visibilidade aos movimentos de resistência e de criação gestados no âmbito do horário complementar, que potencializam e legitimam o processo de construção da experiência da Educação em tempo Integral.

Por fim nas exposições finais, apresento minhas reflexões sobre as experiências construídas nos espaços da Educação Integral, analisando as interações entre os sujeitos envolvidos, seus relatos e suas articulações, para o enfrentamento dos desafios que permeiam o espaço escolar. Procuro tecer algumas considerações, por meio de uma leitura crítica e reflexiva dos contextos pesquisados, sem prescindir o compromisso ético e social com a comunidade escolar, no sentido de que a respectiva pesquisa possa contribuir para o debate sobre o papel do educador, no processo de reflexão e (re)significação dos tempos e espaços de aprendizagem, além da potencialização dos movimentos instituintes que vão recriando as propostas de Educação em tempo Integral.

CAPÍTULO II

Educação Integral: uma escola sempre em movimento

*“Não podemos ludibriar essa consciência.
O dever democrático, dever constitucional,
dever imprescritível, de oferecer ao brasileiro uma escola primária
capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável,
uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões.
Uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e,
ao mesmo tempo, a mais delicada especialização.”*
Anísio Teixeira

A escolha desta epígrafe traduz a consciência de que a consolidação de uma educação de qualidade, defendida por Anísio, ainda representa uma utopia. Os desafios da sociedade contemporânea e o fenômeno da globalização atravessam todos os setores da sociedade e conseqüentemente as políticas educacionais. Neste contexto, os sistemas de ensino vivem o constante desafio de preparar as pessoas para atender as demandas do desenvolvimento econômico, os avanços científicos e tecnológicos, ao mesmo tempo em que precisam ampliar as formas de acesso, e permanência dos estudantes, melhorando a qualidade do ensino e promovendo a inclusão social pela educação.

Contudo, uma proposta educacional que almeje a legitimação dos valores sociais e democráticos, não deve prescindir da necessidade de reconfiguração das escolas brasileiras, na perspectiva de se reinventar as formas de convivência e aprendizagem na escola, de modo que, outros valores, como a cooperação, a solidariedade, a capacidade de criação, com autonomia, para o bem comum. de modo que, estes valores sejam valorizados, inspirando outras relações sociais, mais humanas, justas e includentes. Uma educação que não sirva apenas como *instrumento ou condição* para se alcançar algo, mas que tenha valor em si mesma. Que não seja apenas *utilitária*, para atender as competências do mundo globalizado, mas que acima de tudo seja múltipla, plural e solidária, articulada com a vida, como descreve Brandão (2012, p.70), *“uma feliz utopia, tornada realidade humanamente vivida e compartilhada”*.

Diante da atual conjuntura, a amplitude de uma política de educação em âmbito nacional, que vise o acolhimento das múltiplas necessidades e urgências, de um país que não para de crescer e se desenvolver, mas que segue produzindo *sonhos e utopias* de uma educação mais justa e solidária impõe a mobilização e articulação entre os governos e a sociedade, numa perspectiva de gestão conjunta, capaz de integrar os diferentes desejos, conhecimentos e recursos, em prol do bem comum. Congregando segundo Linhares e Leal (2012, p.10) os princípios e valores de uma *“sociedade aprendente, [...] que segue, intensificando a formas de comunicação social e revigorando a cidadania”*. Portanto, as políticas educacionais exigem sensibilidade, coerência, compromisso político e ações intersetoriais, que visem, sobretudo, à superação das desigualdades sociais. A esse respeito Gadotti (2009), ressalta que a atual conjuntura, inspira atenção e exige responsabilidade social, no enfrentamento dos novos desafios.

Verifica-se que na última década, os embates ideológicos concorrentes no cenário educacional, com respeito à qualidade a educação integral, têm contribuído para a articulação de políticas públicas, voltadas para atender ao propósito de universalização do ensino no país e a ampliação da jornada escolar, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação. De forma que, o Governo Federal, em parceria com os governos estaduais e municipais, tem articulado o debate e a implementação de programas que viabilizem a ampliação da jornada

escolar, na perspectiva da educação integral. Contudo, Coelho (2009, p.83), nos alerta que: “*nem sempre os debates se concretizam em práticas e políticas públicas consistentes*”.

Dando prosseguimento à esta reflexão, considero importante voltar a lembrar, que as iniciativas para implantação da Educação Integral, no contexto educacional brasileiro, não são novas. Conforme já foi mencionado, as concepções que envolvem a educação integral nunca foram abandonadas, mas são revisitadas a partir de novos olhares e perspectivas. Portanto, cabe lembrar que em outros momentos na história do país, foram concebidas políticas educacionais que almejavam o ideal de formação integral nas escolas públicas.

Refiro-me em primeiro lugar, a experiência da Escola-Parque – O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) criado por Anísio Teixeira, na década de 1950. Cabe lembrar que no Plano Piloto de Brasília, seguindo sua inauguração, também foi desenvolvida uma experiência de educação integral, que subsiste até hoje, apesar de suas precariedades. Além dessas, não podemos deixar de ressaltar a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darci Ribeiro em 1980.

Estas constituem alguns importantes exemplos que envolvem políticas públicas voltadas para oferta da educação integral. Coelho (2009, p.91) destaca que “*a proposta de Educação Integral em Anísio, fundava-se numa concepção de educação que incluía a possibilidade de alavancar o progresso e o desenvolvimento do país*”, o que denota uma compreensão progressista/desenvolvimentista da educação.

Para Anísio não bastava dar acesso à escola; para que o projeto de educação firmado no desenvolvimento científico e tecnológico avançasse, era preciso formar para o trabalho e para a sociedade. E com isso a escola deveria funcionar em tempo integral. [...] as atividades educativas que consubstanciam uma educação integral para Anísio, não estavam descoladas de um tempo integral na instituição formal de ensino. (COELHO, 2009. p.91)

Muitos estudos foram apresentados com relação à proposta da escola Parque de Anísio e à polêmica criação dos Cieps de Darcy, nos quais se refletiam os aspectos inovadores e suas fragilidades. Contudo, a despeito de todas as críticas, pertinentes ou não, estes dois projetos tornaram-se emblemáticos por sua grandiosidade, principalmente por se contrastarem as escolas minimalistas que eram oferecidas as classes menos favorecidas, ajudando a desencadear uma mudança de paradigma com respeito à qualidade da educação pública.

Darcy Ribeiro, inspirado na experiência de Anísio Teixeira e nos ideais de uma escola pública de tempo integral, como eixo de uma política mais justa, democrática e humanizadora, criou os Cieps, cuja estrutura permitia abrigar a proposta de Educação Integral em horário integral, na perspectiva de oferecer atividades pedagógicas, esportivas e culturais em dois turnos, no mesmo espaço. Darcy projetou nos Cieps a expectativa de colocar ao alcance da população mais pobre, a escola pública de tempo integral, representando mais acesso aos benefícios sociais, mais oportunidades de desenvolvimento e fortalecimento cultural. Sobre a relevância destes dois educadores, Chagas (2012) ressalta que:

Anísio e Darcy marcaram profundamente a história da educação brasileira, vislumbraram outra educação, que de fato contribuiu para a construção de um país efetivamente desenvolvido e democrático. [...] Mas seus projetos foram arrebatados pela descontinuidade das políticas públicas, que caracteriza nossa cultura política. [...], no entanto, o pensamento de Anísio e Darcy sempre nos traz elementos para problematizar questões que ainda permanecem na trajetória da educação brasileira, tais como o direito a educação e a qualidade social da educação oferecida nas escolas públicas. (CHAGAS, 2012, p. 72 e 80)

Dando continuidade a reflexão sobre as políticas educacionais, considero importante destacar ainda, outras experiências na perspectiva da Educação Integral que foram implementadas no país, como: os Centros de Educação Integral (CEIs) na década de 1980; Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) na década de 1990 e os Centros Educacionais Unificados (CEUs) na cidade de São Paulo entre os anos de 2000-2004. Ressalto que todas essas escolas chamavam a atenção principalmente em relação ao seu projeto arquitetônico, pois partiam da concepção de que a proposta de Educação Integral deve realizar-se numa escola projetada para este fim.

Neste sentido, verifica-se que tanto na Escola-Parque de Anísio, como nos Cieps de Darcy, e nas demais experiências mencionadas, o ambiente da escola é intencionalmente projetado para agregar no mesmo espaço o desenvolvimento das múltiplas atividades educacionais, concebendo a escola como locus privilegiado do trabalho educativo. No entanto, de acordo com Coelho (2009) a compreensão de educação em tempo integral como inerente a instituição escolar e de seu espaço, vêm sendo discutida a partir da década de 1990.

Na última década várias experiências têm sido organizadas na perspectiva da educação integral, com oferta de atividades complementares no contraturno, fora do espaço escolar. Propostas diferenciadas de ampliação da jornada escolar foram implantadas por alguns municípios brasileiros, entre os quais, mencionamos o projeto da Cidade Escola Aprendiz, de São Paulo, Escola Plural em Belo Horizonte, como também o Programa Bairro-Escola iniciado em 2006, no município de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, com a proposta de articular as atividades escolares, aos diferentes espaços da comunidade, a partir de parcerias locais.

Inspiradas na concepção das *Cidades Educadoras*, essas experiências buscam conjugar a proposta de escola de tempo integral, a partir da utilização dos espaços já existentes, para o desenvolvimento de práticas educativas em parceria com a comunidade local, visando à formação integral dos indivíduos. Estas propostas se afirmam como políticas públicas, por meio do compromisso firmado com a sociedade civil. De certo modo, inferimos que todas estas iniciativas, contribuíram de uma forma ou de outra, para elaboração e implementação da proposta de educação integral do Governo Federal, através do Programa Mais Educação.

Mediante a complexidade do cenário educacional brasileiro, não se tem a pretensão de transplantar experiências anteriores, mas a de tomar conhecimento, desencadeados em tempos e espaços sócio-históricos diferentes, como inspiradores de novas construções. (BRASIL, 2009, p.17)

Entendo que a consolidação de uma política educacional organiza-se como resultado da correlação de forças dos sujeitos históricos envolvidos, de modo que, sempre estará conseqüentemente atravessada pelas concepções ideológicas daqueles que a idealizam. Neste sentido, Coelho (2009) destaca que é preciso compreender as propostas de educação integral a partir das diferentes concepções sociais de mundo, pois tanto uma visão conservadora, como liberal ou socialista, engendrará diferentes percepções e práticas de educação integral.

Em termos sócio-históricos precisamos compreender as propostas de educação integral, a partir das *matrizes ideológicas* que [...] a constituíram. [...] Mas também levando em consideração as tendências que as caracterizam contemporaneamente, como a que se apresenta no binômio *educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou educação integral/ tempo escolar, por exemplo*. (COELHO, 2009, p.83)

Ainda com respeito às concepções de Educação Integral, Cavaliere (2009, p.51) destaca que as propostas concorrentes para ampliação do tempo escolar no Brasil, mostram-se fundamentadas tanto em concepções autoritárias e assistencialistas, como em concepções

mais democráticas e emancipatórias, sendo importante refletir sobre a dimensão ideológica que envolve cada proposta, de forma que se evitem *juízos parciais e generalizáveis*.

Neste sentido, considero importante compreender que concepção de educação integral tem orientado as experiências em Nova Iguaçu. Seria uma concepção mais integrada de educação, inspirada nos ideais de formação na antiga Grécia, na qual se defendia que a formação do homem deve contemplar o desenvolvimento de todos os seus potenciais, sejam intelectuais, morais, físicos e estéticos? Uma formação ampla que reconhece o sujeito em todas as suas dimensões, singularidades e potencialidades, motivada pelo viés político, emancipatório e transformador da educação? Quem sabe uma visão mais liberal, que propõe uma formação complementar para atender as demandas do mercado e da sociedade contemporânea? Ou uma visão mais assistencialista da educação, como medida compensatória, na perspectiva de atendimento ao aluno em tempo integral? Ou talvez ainda, possamos encontrar uma concepção mais socialista, do ponto de vista da proteção integral, acolhendo crianças e jovens em situação de vulnerabilidade e desigualdade social?

Neste caso, cabe lembrar, que a concepção de educação sob o ponto de vista da proteção integral, insurge na década de 1990, a partir da consolidação dos princípios norteadores do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que visam à garantia dos direitos fundamentais das crianças e jovens brasileiros e que congrega tanto os aspectos sociais, como de formação integral. Favorecendo, portanto a constituição de outra proposta de *Educação Integral*, idealizada e construída historicamente em conjunto com a sociedade.

[...] A multiplicidade de funções que se atribui à escola hoje, representa, de fato um grande desafio - essa instituição se vê como educadora, mas também como "protetora" e isso tem provocado debates acerca não só de sua especificidade, mas também acerca dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções e dos movimentos e organizações que igualmente buscam companhia dessa instituição escolar para constituí-la e (re) significá-la. (BRASIL, 2009, p.17)

Assim, com relação ao duplo desafio da *educação/proteção*, O texto de referência do MEC, afirma que: "[...] no contexto da educação integral, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros a consolida como espaço democrático (p.17)". A partir desses pressupostos, considero que o diálogo e a reflexão com os sujeitos envolvidos no projeto de educação integral, podem abrir caminhos que possibilitem uma melhor compreensão em torno dessas concepções.

Com base na exposição acima, posso inferir que, a concepção de Educação Integral que englobe as necessidades de formação e informação, para a constituição da cidadania, procurando estabelecer a parceria com a sociedade e o entrelaçamento com os espaços da cidade, vem ganhando cada vez mais espaço, exatamente por expressar as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea. Neste sentido, Coelho (2009, p.94), afirma que: "[...] essas mudanças mexem, com o modo como se concebe a função da escola e o papel do Estado, na implantação de políticas sociais mais abrangentes, como a educacional".

2.1 - A Educação Integral e as políticas públicas

Diante das demandas da sociedade contemporânea, a escola vem sendo cada vez mais desafiada a assumir atribuições e responsabilidades sociais, ampliando suas formas de atendimento aos alunos, para viabilizar o trabalho pedagógico. A proposta de Educação em tempo integral emerge então, como uma necessidade e possibilidade de (re) significar o processo educativo e os ambientes escolares, em articulação com as políticas públicas e com outros espaços formais e informais da comunidade.

Para melhor compreender este processo, procurei dialogar com a literatura que envolve a temática da educação integral, de forma que ao longo deste percurso, pude perceber pontos convergentes e divergentes entre os autores que investigam e refletem sobre a implementação de políticas públicas educacionais. Debrucei-me também sobre o texto de referência para o debate nacional a cerca da proposta de educação integral, apresentado pelo MEC em 2009, com a finalidade de promover o debate e colaborar para a construção de um novo paradigma contemporâneo de Educação Integral.

Segundo o texto de referência do MEC – *Educação Integral- Série Mais Educação* (2009), que trata sobre a criação do Programa Mais Educação, as recentes experiências voltada para oferta da educação integral, indicam o papel central que a escola deve ter neste projeto, mas também apontam para necessidade de articular outras políticas que contribuam para diversidade de vivências, transformando a proposta de educação, numa experiência inovadora e duradoura. Para atender a essas premissas, o Governo federal instituiu o Programa Mais Educação, no âmbito do PDE- Plano de desenvolvimento da Educação. No que diz respeito ao papel central da escola, no projeto de Educação Integral, Moll (2012) nos afirma que:

A centralidade da escola refere-se ao seu protagonismo social e político, que deve favorecer o encontro entre todos os agentes sociais que intervêm na educação das crianças, adolescentes e jovens, rompendo com seu tradicional isolacionismo e prevendo a disposição para o diálogo e para construção de um projeto coletivo de uma educação integral/integrada. (MOLL, 2012, p.151)

Ainda no texto de referência da *Educação Integral*, encontramos a afirmativa de que, ao entrelaçarmos a escola à comunidade em sua complexidade e modo de existir, o processo de educação torna-se instrumento de democracia, podendo efetivar a construção de condições favoráveis à conquista da cidadania. “[...] *educar para cidadania é possibilitar à criança e ao jovem, entender a sociedade e participar de suas decisões, reconhecendo o lugar onde vivem, sua escola, seu bairro, como parceiros de seu desenvolvimento*”. (BRASIL, 2009, p.47)

Numa perspectiva crítica com relação às atuais políticas de educação, considero importante assinalar que, garantir o acesso dos alunos e ampliar a jornada escolar sem oferecer as condições necessárias, que favoreçam a experiência educativa, não garante a Educação Integral e qualidade da educação. Percebe-se que os discursos em torno das políticas educacionais, falam da necessidade de ampliação de vagas, garantia de acesso e do alcance das metas de desenvolvimento, enfatizando muitas vezes a quantidade em detrimento da qualidade. A este respeito, Altmann (2002, p.77), nos alerta que, “[...] *com a expansão do ensino, não há uma eliminação da exclusão, mas a criação de novos mecanismos de hierarquização e de novas formas de exclusão diluídas ao longo do processo de escolarização e da vida social*”.

Cavaliere (2009) também ressalta que, as propostas de ampliação do tempo de permanência das crianças na escola, merecem atenção e reflexão, pois é preciso considerar tanto a viabilidade orçamentária e administrativa, quanto o aproveitamento qualitativo do tempo em termos pedagógicos, de forma que as experiências de aprendizagem sejam planejadas, considerando a qualificação dos tempos e espaços escolares, favorecendo a formação completa do cidadão. No próprio texto de referência do MEC (2009, p.6), encontramos a seguinte afirmativa: “*A Educação Integral exige muito mais do que compromisso: impõe também e principalmente projeto político pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação*”.

Com respeito às experiências que se inserem no modelo de escola em tempo integral, verifica-se que esta proposta de educação não requer apenas mais tempo, mas reclama também por mais espaço e investimentos, para que as atividades que envolvem o processo

educativo possam ser desenvolvidas em ambientes adequados, que favoreçam a aprendizagem, conforme nos afirma Maurício (2009):

É necessário tempo de permanência na escola para que a criança das classes populares tenha igualdade de condições educacionais, se compararmos com as oportunidades que as crianças de classe média têm, em espaços variados e ao longo do dia inteiro, com acesso 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. Ninguém adquire hábitos de higiene sem praticar: é necessário tempo para escovar dentes; é necessário tempo para fazer leitura crítica das imagens veiculadas na televisão; é necessário tempo para praticar valores democráticos, na educação física, na hora da refeição, nas discussões em sala de aula. E a necessidade de tempo traz como consequência a necessidade de espaço. São intrínsecas, à proposta de escola de horário integral, instalações adequadas para que todos os alunos possam escovar dentes e tomar banho; refeitório compatível com as demandas para uma forma de comer saudável; equipamentos em sala multimeios para que os alunos assistam e discutam programas variados em TV, DVD, internet e outros recursos; indispensável também espaço a realização, de reunião de aluno, campeonatos, comemorações, conselhos. Assim se constroem valores democráticos. Tempo e espaço implicam custos. (MAURÍCIO, 2009.p.55)

Com base na exposição da autora, podemos inferir que o seu pensamento, converge com a compreensão dos espaços e da infraestrutura necessária para o desenvolvimento das experiências educativas, expressa nas propostas de Anísio, Darcy e nas demais citadas anteriormente. Não podemos negar que as demandas da sociedade contemporânea, corroboram para o surgimento de novas políticas de educação, que enfatizem a necessidade de parceria com a sociedade civil e a perspectiva de atuações intersetoriais, através da articulação de projetos, nas áreas da cultura, da saúde, do esporte, conjugando ações que contribuam para ampliar as condições de acesso e desenvolvimento humano. No entanto, não se podem ignorar as dificuldades concretas, vivenciadas pelas escolas e as múltiplas carências das comunidades em seu entorno, principalmente nas regiões mais pobres.

Portanto, considero necessário refletirmos criticamente sobre as políticas públicas que vêm sendo implementadas no contexto educacional, uma vez que, vivemos numa sociedade desigual, gerenciada por interesses econômicos, políticos e sociais de uma minoria. Nesta conjuntura, uma política educacional comprometida com a sociedade, não deve desconsiderar a realidade das escolas, de seus alunos e professores, bem como os fatores que entram a realização do projeto educativo, sob o risco de ao invés de promover transformação e inclusão, legitimar ainda mais as desigualdades sociais.

Libâneo (2008) ressalta que, ainda precisamos superar a lógica da compensação, do clientelismo e da troca de favores na política brasileira, que atende muito mais ao jogo dos interesses de uma minoria, do que ao efetivo desenvolvimento social e cultural de toda nação. Neste contexto, poderíamos questionar o atrelamento dos benefícios sociais, como o Programa Bolsa Família¹¹, pois ao vincular o acesso ao Programa, ao controle de frequência do aluno à escola, além de ampliar a permanência e o atendimento ao aluno em tempo integral, o governo não estaria criando um novo mecanismo de controle e aliança ideológica com a sociedade?

¹¹ Programa do Governo Federal, criado para promover a inclusão social das famílias mais pobres, garantindo o direito à alimentação, o acesso à educação e à saúde, por meio da transferência de renda. Em todo o Brasil, mais de 11 milhões de famílias são atendidas pelo Programa Bolsa Família. A transferência de renda é condicional, pois beneficiados em troca, devem atender a algumas exigências, como manter os filhos frequentando a escola e manter a vacinação em dia.

Observa-se nos espaços escolares, que muitas famílias somente matriculam seus filhos na escola, porque dependem desta relação de troca, com isso não questionam as condições inadequadas da escola, a falta de professores, a qualidade da merenda e a própria ineficácia da educação. Algumas ainda resistem à possibilidade do emprego formal, para não perder o acesso ao benefício. Para endossar essa afirmativa, apresento alguns relatos que foram observados durante a pesquisa de campo nas escolas investigadas. Numa delas, uma mãe ao ser questionada sobre as faltas do filho durante todo o 1º semestre letivo, relatou que: *“esperei que ele completasse seis anos, para poder ficar no horário integral”*. Outra mãe que sobrevive com sua família em situação bastante precária, ao ser incentivada, pela diretora da escola a procurar um emprego, já que seus filhos ficam na escola em tempo integral, a mesma respondeu: *“Deus me livre! Se arrumar emprego perco o meu Bolsa Família”*.

Registro ainda a declaração de outra mãe, que ao ser orientada, a buscar a vaga para sua filha em outra unidade, no mesmo bairro, pois na escola em questão, não havia como comportar mais alunos, em uma turma de 2º ano, que já continha 46 alunos, a mesma respondeu: *“Não quero nem saber. A senhora arruma um canto qualquer, pois ela tem que frequentar a escola, se não perco minha Bolsa Família. Se não matricular minha filha, vou fazer denúncia no Conselho Tutelar”*. Os relatos presenciados por mim levam-me a inferir que, sem desconhecer os benefícios das políticas sociais, como o Programa *“Bolsa Família”*, na prática, muitas vezes essas políticas acabam produzindo efeitos contraditórios, reproduzindo as relações de dependência e mantendo as disparidades sociais.

Outro fator importante nesta análise, diz respeito à influência exercida pelo Banco mundial na política macroeconômica brasileira, irradia-se também nas políticas educacionais. De acordo com Altmann (2002), a educação passou a ser analisada como mercadoria, a partir dos interesses econômicos e da relação custo-benefício, bem como as taxas de retorno, que definem as metas a serem atingidas e as prioridades de investimento. A este respeito, Otranto (2006) reafirma o caráter da educação, enquanto patrimônio público.

A educação é um bem público, não podendo ser visto, como pretende a Organização Mundial do Comércio (OMC), como um bem econômico de caráter privado. [...] O financiamento da educação não deve ser visto como gasto, mas como investimento da sociedade para a sociedade, uma vez que contribui significativamente para soberania da nação e preservação de sua identidade cultural. (OTRANTO, 2006, p.27)

No atual contexto, o acesso e a permanência dos estudantes são garantidas, por meio da ampliação da jornada escolar, através do horário integral e através dos benefícios sociais concedidos as famílias carentes. A qualidade da educação passou a ser medida pelos índices de rendimento escolar, através dos sistemas de avaliação, entretanto, há de se questionar se o avanço nas condições de acesso e permanência, e o monitoramento dos resultados, garantem a formação integral e a qualidade da educação. Neste contexto caberia então indagar: em que medida o monitoramento do desempenho das escolas, através dos instrumentos de avaliação da educação, tem se mostrado eficiente para resolver a questão da qualidade?

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) através dos instrumentos de avaliação do rendimento escolar aponta para os baixos índices¹² de desempenho do ensino no país, demonstrando que o sistema educacional brasileiro ainda não tem se mostrado capaz de estimular e desenvolver as potencialidades dos indivíduos, capacitando o homem para o pleno exercício da cidadania. Segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional¹³ (INAF/2009) revela

¹² IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica que, através de instrumentos de avaliação, afere o desempenho das escolas municipais e estaduais do país, e a partir do qual, se define as políticas de investimento de recursos na Educação.

¹³ O INAF foi criado pelo Instituto Paulo Montenegro, organização sem fins lucrativos, com o intuito de medir os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira de 15 a 64 anos.

que só um terço dos jovens brasileiros atingiu a alfabetização plena. De acordo com análises as projeções representam um avanço demorado. Faz quase uma década que as habilidades para ler, escrever e fazer cálculos são avaliadas no Brasil e o analfabetismo funcional persiste entre os mais jovens. Este quadro demonstra que é preciso investir e avançar cada vez mais em políticas públicas que favoreçam a melhoria da qualidade do ensino.

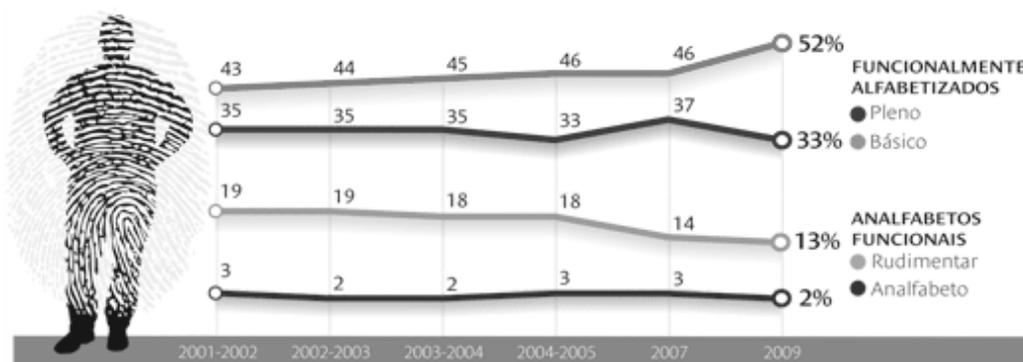


Ilustração 01 - Gráfico do indicador de analfabetismo funcional - INAF/2009
Fonte: Instituto Paulo Montenegro/IBOPE

Ainda segundo pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP¹⁴, com relação aos resultados do SAEB¹⁵ (2009), especialistas concordam que a queda na virada do milênio se explica pelo aumento da oferta de ensino nos anos 1990. O estudo reconhece o avanço no processo de universalização, afirmando que, apenas em 1999 chegamos ao patamar de 97% das crianças de 7 a 14 anos na escola, mas lá se vão 11 anos e os filhos de famílias pobres que foram na época incluídos, não podem ser responsabilizados pelos baixos índices. Segundo análises da pesquisa, é preciso mudar as estratégias de ensino, investigar o que nossos alunos sabem e, principalmente, o que não sabem e precisam saber.

Os resultados do IDEB também demonstram avanços, mas o caminho a ser percorrido para que a educação brasileira alcance a qualidade pretendida, ainda é longo e demanda compromisso e adesão por parte dos gestores, além de maiores investimentos por parte dos governos. A esse respeito Saviani (2009) afirma que: o Sistema de Avaliação do Ensino não analisa somente os resultados das avaliações nacionais, mas também as taxas de aprovação e evasão escolar, refletindo a realidade das unidades de ensino, o que permite identificar as fragilidades e estimular adoção de estratégias, para sanar as dificuldades encontradas.

Quadro 01 - IDEB real e metas até 2021

	Ideb			Meta							
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ens. Fund. Anos iniciais	4,8	5,0	5,6	4,9	5,2	5,6	5,8	6,1	6,3	6,6	6,8
Ens. Fund. anos finais	3,8	4,0	4,4	3,9	4,0	4,3	4,7	5,1	5,3	5,6	5,8
Ensino Médio	3,6	4,0	3,8	3,6	3,7	3,9	4,1	4,5	4,9	5,2	5,4

Fonte: INEP/MEC (acessado em 11 de agosto de 2011)

¹⁴ O INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação - MEC

¹⁵ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de sistemas de avaliação do ensino brasileiro, desenvolvido e gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Segundo Saviani (2011), a instituição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em 2006 e o lançamento do PDE em 2007, constituem um avanço significativo para equacionar os problemas do financiamento, além de sinalizar um maior envolvimento da União na responsabilidade pelo desenvolvimento da Educação Básica no país. Porém segundo o autor, é inegável o fato que, o Brasil ainda não conseguiu avançar no que diz respeito à qualidade da educação. Para o autor, o PDE representa uma política pública de enfrentamento à questão da prioridade e qualidade da educação, mas este é apenas o primeiro passo. Neste sentido, podemos concluir que, o avanço do país em termos quantitativos é indiscutível, porém não basta garantir o acesso, é preciso assegurar a permanência e o êxito no processo de aprendizagem, como forma de garantir aos estudantes a conclusão da educação básica.

É possível constatar que as distorções no âmbito educacional, revelam as profundas desigualdades nas condições de acesso, de permanência e de aprendizagem, vivenciadas pelas crianças e jovens das escolas públicas. Estas desigualdades se reproduzem e perpetuam os mecanismos de exclusão social fortalecendo ainda mais a hegemonia da sociedade capitalista. O pensamento mercantilista no âmbito educacional enfoca apenas os resultados e o alcance de metas de produtividade, negligenciando o caráter humanizador da educação, que deve privilegiar a realização plena das pessoas, a construção do conhecimento e a emancipação dos sujeitos envolvidos.

De acordo com Libâneo (2008), acompanhamos no Brasil, principalmente na década de 1990, a implementação de políticas públicas de regulação da educação, em articulação com a LBD 9.394/96, a partir de uma visão neoliberal, que estabelece uma nova concepção do papel do Estado na sua relação com a educação, a sociedade e o modelo econômico vigente, no qual o governo se mostra bastante empenhado em melhorar a posição do país no âmbito das estatísticas internacionais. Segundo o autor, *“Estamos efetivamente, frente a uma pedagogia de resultados: estabelecem-se metas e as escolas que se virem para atingí-las. Mas com que meios? [...] O que temos são metas econômicas e burocráticas”* (LIBÂNEO, 2008, p.175). Corroborando com a reflexão sobre ao papel regulador do Estado, Linhares ressalta que:

Os governos acionam de forma crescente, sua capacidade impositiva, visando controlar as instituições educativas. Ao final, acabam convertendo “a educação e a sua reforma num assunto técnico”, onde a maior expectativa é levar a escola a “seguir instruções”. (LINHARES, 2009, p.17)

No que diz respeito à implementação da política de Educação Integral nas escolas públicas, verifica-se que o processo de implantação do Programa Mais Educação em Nova Iguaçu, deixa lacunas quanto a participação efetiva dos professores no processo de construção do projeto de Educação Integral nas escolas. Não apresenta uma proposta de formação continuada tanto para os professores, quanto para os novos “atores” envolvidos no programa (os monitores das oficinas), além de desconsiderar as condições adversas em que as escolas da rede são submetidas. Com efeito, novas tensões e desafios se apresentam no cotidiano escolar. Neste sentido, Arroyo (2012, p.34), *“nos alerta sobre os usos e abusos de programas sérios como o Programa Mais Educação, que submetidos à burocracia, e aos entraves das políticas locais, encontram dificuldades em se afirmar e se contrapor as lógicas estruturantes”*.

Segundo o texto de referência da Educação Integral (BRASIL, 2009, p.39), uma política de educação integral pressupõe essencialmente a participação dos profissionais da educação no debate para elaboração do projeto de educação integral. Implica, sobretudo, na consistente valorização dos profissionais, por meio da dedicação exclusiva e qualificada a educação, como também em investimentos nos espaços físicos e condições materiais, que atendam as necessidades e especificidades desta nova realidade. Entretanto, no contexto de

Nova Iguaçu, podemos verificar que, estas questões continuam sendo postergadas nos seus enfrentamentos. Neste sentido, Otranto (2006, p.27) adverte que, o discurso do diálogo e de negociação com a sociedade, na maioria das vezes, tem servido para dar “*um verniz democrático a decisões que já foram tomadas e implementadas unilateralmente*”.

A estratégia de ampliação da jornada escolar, sem considerar a estrutura física das escolas, a falta de material pedagógico, as condições salariais dos professores, que os obriga a cumprir dupla, as vezes tripla jornada de trabalho, inviabilizando o tempo e as condições de aperfeiçoamento e planejamento pedagógico, reflete na prática, a contradição com o ideal de qualidade da educação. Neste sentido, Libâneo (2008) nos chama atenção sobre a distância entre as políticas educacionais e as reais necessidades das escolas: “[...] *o distanciamento entre as políticas educacionais e a realidade concreta das escolas, revela uma total desatenção com os alunos e professores e os espaços de ensino e aprendizagem, onde as coisas efetivamente acontecem*”. (LIBÂNEO, 2008, p.169)

A falta de estrutura e de espaços nas escolas para realização das atividades no contraturno; o despreparo dos monitores, e a insignificante remuneração dos mesmos, apontadas nos instrumentos da pesquisa, são apenas algumas das dificuldades enfrentadas pelas escolas de Nova Iguaçu. Não podemos deixar de citar ainda, os equívocos na aplicação do dinheiro público, pois se verifica investimentos em aparatos e equipamentos tecnológicos, instalados em prédio onde faltam: iluminação adequada, água para preparo da merenda e para as condições mínimas de higiene; carência de professores concursados e funcionários de apoio para atender a demanda específica do horário integral, entre outras. Mais uma vez, constata-se que as políticas educacionais parecem ignorar as necessidades concretas das escolas públicas brasileiras. Neste sentido Linhares assinala que:

“[...] os embates do tempo, com horários contratuais reduzidos diante de responsabilidades crescentes e de instituições escolares que avançam em direção ao tempo integral, conclamam a debates mais rigorosos e ampliados pelas dimensões contraditórias implicadas”. (LINHARES, 2010, p.21)

2.2 – Construindo um novo paradigma

Nos espaços escolares onde se desenvolve esta pesquisa, tenho frequentemente observado que os sujeitos envolvidos se deparam no cotidiano com muitos obstáculos, que dificultam ou restringem a realização das experiências de aprendizagem, o que contribui paulatinamente para um sentimento de descrédito e desesperança, gerando insegurança, apatia e imobilismo pedagógico, diante da realidade que os cerca, incapacitando-os de reagirem de forma consciente na superação destes desafios, promovendo assim o esvaziamento do sentido sociopolítico e afetivo da ação educativa.

Sendo assim, penso que qualquer política educacional, no contexto de uma sociedade capitalista, que ambicione uma transformação social, sem considerar a realidade concreta de existência dos seus indivíduos, não passará de uma idealização abstrata da sociedade, contradizendo o discurso do comprometimento político e social. Conforme Freire (2000) ressalta, nenhuma educação é neutra, ou está a serviço da inserção crítica e da transformação do mundo, ou a serviço da imobilização, da manutenção das estruturas sociais e da acomodação dos indivíduos á uma realidade tida como inexorável. Também encontramos em Linhares (1997, p.77), a seguinte reflexão: “[...] *se a verdade não se localiza fora, mas dentro da própria história, a neutralidade não será possível, pois nunca estamos isentos de tecermos a emancipação social e humana*”.

Na mesma direção, Henz (2012), resalta que, uma educação comprometida com transformação da realidade e emancipação das pessoas precisa envolver dialogicamente educandos e educadores, em articulação permanente com a vida em sociedade, pois como dizia Freire, *escola é lugar de gente*¹⁶, que se relaciona humanamente e socialmente, carecendo de outras referências *éticas e estéticas*, que segundo o educador, podem nos ajudar a compreender as pessoas, as situações, a realidade, os limites e desafios, como possibilidades de construção coletiva *de inéditos viáveis*.

Com respeito ao processo de transformação de um modelo educacional construído e enraizado culturalmente, para sua (re) configuração em escola de tempo integral e construção da política de Educação Integral, Moll (2012) nos afirma que, esta mudança de paradigma não acontece de uma hora para outra. Este processo implica na mobilização pedagógica, e no diálogo permanente entre os professores gestores e a comunidade educativa e toda sociedade. Segundo a autora, *“a agenda da educação integral em tempo integral, vem sendo construída e aponta para uma política educacional sustentável e produzida por muitas mãos”*. (MOLL, 2012, p.143). De modo que é preciso tempo e paciência para compreender o movimento histórico e acolher as mudanças e os resultados.

Cavaliere (2009), também nos chama atenção sobre as constantes críticas que enfatizam o fracasso e a fragilidade das escolas brasileiras. Segundo a autora, *“A escola tem sido alvo de um processo leviano de desmoralização, em geral, levado a cabo pelos que dela não se utilizam”*. (CAVALIERE, 2009, p.56) De acordo com Cavaliere, ainda que as críticas a escola sejam ou não pertinentes, não se pode negar a importância desta instituição para a sociedade brasileira.

De fato, não podemos negar os desencontros entre a escola e a sociedade. O modelo de escola, tal qual conhecemos, não tem conseguido viabilizar os processos de aprendizagem de forma significativa, entrelaçada com a vida e com as formas de se vivenciar a cidadania. Neste sentido, as propostas de ampliação do tempo e de (re)significação das práticas pedagógicas, através da parceria com as comunidades locais, vêm sendo defendidas como articuladoras deste encontro, intermediando o diálogo e o enriquecimento cultural, incorporando a diversidade e aproximando cada vez mais, a escola e a comunidade. Com respeito às propostas de educação em tempo integral, na qual as atividades acontecem dentro e fora do espaço escolar, Cavaliere (2009), adverte que:

A troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não tem como centro a instituição expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. (CAVALIERE, 2009, p. 61)

A partir destas reflexões, podemos concluir que o debate em torno da educação integral requer necessariamente que *troquemos as lentes*, ampliando nossa visão sobre o papel da instituição escolar. Esse alargamento possibilita a problematização do projeto educativo frente aos resultados da produção escolar, por meio do entrelaçamento dos saberes, da elaboração do currículo integrado e dos resultados alcançados nos processos de aprendizagem.

Segundo o texto de referência da Educação Integral (BRASIL, 2009), a construção da proposta de educação, que ora se apresenta, carrega em sua dinâmica, as tensões vividas nos espaços escolares, para reorganizar os espaços, tempos e saberes. [...] *“Isso implica assumir disposição para o diálogo e para construção de um projeto político pedagógico que contemple princípios, ações compartilhadas e insterstoriais, na direção de uma Educação*

¹⁶ - Veja em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/> acessado em 25/07/2013.

Integral” (ARROYO, 2012, p.33). Com respeito a possibilidade histórica de construção da proposta de Educação Integral, *tramada pelo entrelaçamento, [...] dos sonhos, desejos, ideias, medos e esperanças, individuais e coletivas*, Henz (2012, p.83) recorre ao pensamento freiriano, ao afirmar que:

A escola de turno integral pode ser um espaço-tempo em que a educação também torne-se integral e integrada, possibilitando a cada educando(a) e educador(a) os desafios e as condições para *descobrir-se, assumir-se e ser mais*. [...] Homens e mulheres poderão descobrir-se como totalidades complexas [...] condicionados e inconclusos e, por isso mesmo, capazes de *ser mais*, com ousadia de correr o risco da aventura histórica como possibilidade de vislumbrar e construir horizontes mais esperançosos. (Henz, 2012, p.92)

Segundo Moll (2012), o *sonho* de uma escola integral, concebida por *Anísio e Darcy*, vem sendo retomado na última década, colocando-se frente aos desafios contemporâneos de atender uma população crescente de estudantes da educação básica, ao mesmo tempo em que deve enfrentar as inúmeras complexidades, desigualdades e diversidades de um país com dimensões continentais. O diálogo com esses pensadores da educação ampliam a compreensão em torno do papel da educação na construção de uma sociedade mais democrática e menos desigual, reafirmando nossa responsabilidade.

O legado de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, os gigantes da educação pública no Brasil, impõe que tenhamos envergadura política e institucional para, a luz dos desafios contemporâneos em suas especificidades e complexidades, respondermos de forma irreversível ao desafio de ampliar a exígua escola oferecida aos estudantes brasileiros. (MOLL, 2012. P.130)

O direito a educação de qualidade e de *proteção aos tempos da infância*, ameaçado pelas condições sociais, materiais e culturais desfavoráveis das classes populares e por todas as formas de violência contra a criança e o adolescente, impulsionam cada vez mais, o movimento pelo direito a *“mais educação”* e a *“mais tempo na escola”*, como também o direito a *“mais proteção e cuidado”*, como forma de atribuir *mais tempo de dignidade para a infância popular*. (ARROYO, 2012, p.35)

A instituição do FUNDEB¹⁷ em 2007, assegurando o financiamento da educação básica, bem como os esforços para a concretização do Programa Mais Educação, atendendo a meta do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), converteu-se segundo Moll (2012, p.27), em estratégia para a implantação da Educação Integral em jornada ampliada ou da Escola de Tempo Integral. Não deixando de citar o Plano Nacional de Educação – PNE, (Lei nº 8.035/2010) que ainda está tramitando no Congresso Nacional, e que prevê em suas metas, a oferta da Educação Integral em 50% das escolas públicas de educação básica.

Neste sentido Moll(2012) ressalta que, estas ações colocam em marcha o projeto da Educação Integral na Brasil e representam um avanço significativo do Governo Federal, na direção de implantação de uma política educacional de Educação Integral em todo o país. No entanto, a mesma autora adverte que a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, impõe outro desafio, o de qualificar os tempos e as práticas pedagógicas, acolhendo as diferentes culturas e linguagens, reinventando as formas de se relacionar e aprender na escola.

A experiência da Educação Integral vem sendo tecida aos poucos, por milhares de escolas em todo o país. Segundo Moll (2012. p, 29), *“os sistemas de ensino vão se redesenhando, reinventando, para além de seus contornos atuais.”* As escolas brasileiras, vão

¹⁷ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei nº 11.494/2007)

encontrando em suas diversidades, contextos e dinâmicas próprias, a compreensão da educação integral, como possibilidade de se reinventar e humanizar as experiências de aprendizagem.

O município de Nova Iguaçu também se insere neste caminho, em busca da consolidação da Educação Integral, no interior das escolas de tempo integral. Ao investigarmos as experiências construídas nas escolas de Nova Iguaçu, vamos suscitando a possibilidade de se conhecer, apreender os significados e sentidos, dialogar, partilhar generosamente sua trajetória. Anísio afirmava que: “[...] *Os sonhos não se realizam sem que primeiro se armem os andaimes*”.¹⁸ Nesta mesma direção, Moll ressalta que: “*Pensar a educação integral como educação para a vida e como ação das muitas forças sociais que podem se articular para reinventar a escola, são tarefas que nos congregam. Portanto, temos, todos, muito trabalho pela frente!* (MOLL, 2012, p, 30)

A partir dessas reflexões, concluo que a construção de uma escola mais aberta, mais justa e democrática, representa um desafio e acima de tudo uma urgência, para a reconfiguração da instituição escolar e de seu papel junto à sociedade. Contudo este processo envolve a articulação da escola com os novos conhecimentos, a ampliação de seu tempo e de seu espaço, e principalmente o investimento na formação e a na estabilidade de seus profissionais. A redefinição da escola torna-se essencial para o seu fortalecimento, como espaço público, destinado a garantir o direito de desenvolvimento e o bem-estar de todos os cidadãos brasileiros. Com intuito de validar minhas reflexões, finalizo este capítulo recorrendo ao pensamento de Tilton e Pacheco (2012, p. 153): “*Um novo paradigma de educação integral vem sendo construído. [...] o momento exige que estejamos alerta com as armadilhas do instituído, daquilo que é comum, familiar, para que estejamos abertos às novas configurações e formas de fazer educação*”.

¹⁸ Carta de Anísio Teixeira a Monteiro Lobato em 29/1/1947. IN: Aurélio Vianna e Priscila Fraiz. Conversa entre amigos - correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Salvador/Rio de Janeiro. Fundação Cultural do Estado da Bahia e Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1986, p. 104.

Capítulo III

Nova Iguaçu, prazer em conhecer!

*“Nova Iguaçu”!
Terra linda e encantadora...
A Maxambomba! Dos engenhos do passado,
Nova Iguaçu! Dos dourados “laranjais”...
(Pedro Navega)*

Os versos que compõe o hino desta cidade traduzem o carinho, o respeito e o orgulho de quem elegeu este lugar para viver, apesar de todos os problemas e contradições que o constituem. Como descrevi em minha apresentação inicial, a cidade de Nova Iguaçu também faz parte da minha história, e mais uma vez nossos caminhos se entrelaçam, uma vez que minha pesquisa vem sendo desenvolvida nas escolas deste município. Portanto, para dar início a nossa conversa, sobre as experiências de Educação Integral que vão se estabelecendo em Nova Iguaçu, farei uma breve exposição, falando um pouco sobre sua história, sua gente e suas trajetórias.

A Cidade de Nova Iguaçu¹⁹ foi fundada há 180 anos e suas terras, antes habitadas pelos índios Tupinambás, foram doadas no século XVI à Martim Afonso de Souza, pela Coroa portuguesa, como parte da Capitania de São Vicente. O município de Nova Iguaçu está localizado na região da Baixada Fluminense, que integra os treze municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, fazendo limites com os municípios de Miguel Pereira, Duque de Caxias, Japeri, Rio de Janeiro, Mesquita, Seropédica, Belford Roxo e Queimados, conforme podemos observar no mapa²⁰ a seguir:



Ilustração 02 – Mapa da região metropolitana do Rio de Janeiro

Muitas reviravoltas marcaram a vida da cidade desde sua formação, principalmente em função dos ciclos de riqueza e decadência que se sucederam ao longo da história do município: o ciclo da cana-de-açúcar, o ciclo do café e da laranja, até chegar a atividade econômica atual, baseada nos serviços, indústria e comércio. O Município de Iguassú foi fundado em 15 de janeiro de 1833, fixando sua sede, no Povoado de Iguassú, às margens do rio Iguaçu. Mais tarde, a chegada dos trilhos da estrada de ferro fez o progresso mudar de direção, de forma que por volta do ano 1891, a então sede do município foi transferida, da decadente Iguassú para o arraial de Maxambomba. Somente em 1916, o nome do povoado

¹⁹ O nome **Iguaçu** em tupi-guarani significa "grande quantidade de água" ou "água grande", numa referência ao Rio Iguaçu, o mais volumoso da região. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Nova_Iguaçu

²⁰ Fonte: <http://ivanmachadoarte-educao.blogspot.com.br/2012/> Acesso em 24/06/12

mudou-se para Nova Iguaçu, em homenagem ao nome da primeira sede, que passou a ser conhecida, então, como Iguaçu Velho.

Situada as margens da Rodovia Presidente Dutra, principal eixo rodoviário do Brasil, que liga o Estado do Rio de Janeiro ao Estado de São Paulo, estando a 28 km da capital, a uma altitude de 25 metros. Nova Iguaçu²¹ é o maior município da Baixada Fluminense, em extensão territorial (responde por 11,1% da Área Metropolitana), abrangendo uma área de 521,25 km² de área, com mais de um terço coberto por vegetação de mata atlântica, abrigando importantes áreas de preservação ambiental e uma generosa bacia hidrográfica, tendo como principais rios o Iguaçu e o Guandu.

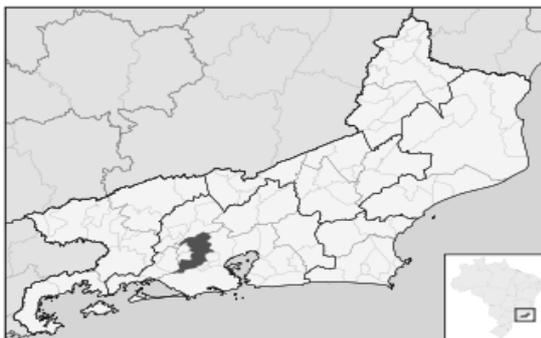


Ilustração 03 – Localização de Nova Iguaçu

Conhecida internacionalmente graças a monocultura da laranja que entre os anos de 1930 e 1939, proporcionou a região alguma fartura embora passageira e seletiva, além do título de “*Cidade Perfume*”. Com a interrupção das exportações por ocasião da segunda guerra, os laranjais pereceram e com a decadência dos citricultores, as terras da laranja, serviram aos sucessivos loteamentos. A extensão da malha ferroviária e da Rodovia Presidente Dutra, no início dos anos 1950, propiciou ao município condições favoráveis para seu desenvolvimento, dando à cidade ares de metrópole, que aos poucos foi assumindo novas funções e abrigando um grande contingente populacional.

Nova Iguaçu também deu origem a muitas outras cidades, perdendo territorialmente, vários distritos que reivindicaram a independência administrativa e econômica, como: Duque de Caxias em 1943, São João de Meriti em 1947, Nilópolis, também em 1947, Belford Roxo e Queimados em 1990, Japeri em 1991 e mais recentemente, o município de Mesquita em 1999. Todas essas emancipações²² representaram um golpe econômico para o município, porém com a crescente expansão industrial e comercial, Nova Iguaçu deixou de ser considerada “cidade dormitório”, designação que lhe foi dada no passado, em função da maior parte da população trabalhar na capital – Rio de Janeiro, para torna-se uma das principais cidades do Estado, tanto em número populacional, quanto na capacidade de geração de emprego e renda.



Ilustração 04 - Mapa dos municípios emancipados de Nova Iguaçu

²¹ Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:RiodeJaneiro_Municip_NovaIguaçu.svg

²² Mapa das últimas cidades emancipadas/Fonte: http://agenciaspostais.com.br/?page_id=293

De acordo com dados do IBGE²³ em 2010, a população do município foi estimada em 795.212 habitantes e o desenvolvimento econômico do município, apresenta crescimento acelerado nos setores industrial e comercial, sendo o segundo maior produtor de cosméticos do Brasil, ficando apenas atrás de São Paulo. Nova Iguaçu abriga importantes indústrias, dentre as quais podemos citar algumas, como: Granfino, Pimpinela, Compacto, Embelleze, Nielly, Aroma do Campo entre outras. O PIB de Nova Iguaçu foi avaliado em torno de R\$9.771,98 (2010) constituindo um polo econômico inquestionável da baixada fluminense. Apesar deste potencial, verifica-se principalmente nas periferias da cidade, um alto percentual de pobreza, desemprego e degradação do meio ambiente.



Ilustração 05 - Imagem da Via Light – Centro de Nova Iguaçu
<http://www.google.com.br/search?q=imagens+de+nova+iguacu>

Conforme assinala acima, apesar de seu desenvolvimento acelerado, a cidade ainda apresenta muitos contrastes. De um lado, a área urbana, com sérios problemas ambientais, pois a ocupação desordenada gerou graves problemas como a poluição das águas e ocupação irregular das encostas ribeirinhas, fator que contribui para as frequentes enchentes na região. Muitos bairros de periferia ainda convivem com a falta de saneamento básico, pavimentação das ruas, deficiências na iluminação pública, coleta de lixo e distribuição de água.

Cabe citar que o centro da Cidade vive um processo de expansão imobiliária e consequentemente demográfica, o que tem afetado principalmente o trânsito. De outro lado, encontramos áreas com características rurais e ainda extensões que abrigam exuberantes riquezas naturais, onde estão inseridas várias Unidades de Proteção Ambiental, como: a APA de Gericinó-Madureira-Medanha, onde se localiza o Parque de Nova Iguaçu, a Reserva Biológica de Tinguá e ainda a Serra de Madureira – Marapicu, conhecida popularmente como a serra do vulcão, extinto há milhares de anos.



Ilustração 06 – Reserva biológica de Tinguá- <http://www.novaiguacu.rj.gov.br/preservacao.php>

²³ Censo Populacional 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - 29 de novembro de 2010.

Com objetivo de melhor atender às demandas de cada região, foi instituída a Lei Complementar - nº 006/1997, a partir da qual o município passou a denominar-se Cidade de Nova Iguaçu, tendo sido dividido administrativamente em nove URGs (Unidades Regionais de Governo), sendo que cada uma delas, por sua vez, agrega vários bairros, totalizando 69 bairros. Segundo dados da Prefeitura²⁴, a divisão política oficial da cidade levou em conta, tanto características histórico-culturais dos diferentes bairros de Nova Iguaçu, como também os fatores de ordem prática administrativa ou natural, porém verifica-se que as diferentes unidades regionais, retratam muitas desigualdades sociais e econômicas.

No que diz respeito à educação, Nova Iguaçu conta com 87 escolas estaduais, 126 escolas municipais e mais sete creches conveniadas. A rede municipal atende desde a educação infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, além do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), acolhendo mais de 52 mil alunos apenas no Ensino Fundamental. O atual IDEB²⁵ (Índice de desenvolvimento da educação Básica) do município é de 4.1 nos anos iniciais e 3.5 nos anos finais do Ensino Fundamental, estando abaixo da meta estabelecida pelo governo Federal, demonstrando que muitos problemas ainda precisam ser enfrentados, dentre os quais, podemos citar: a evasão escolar, a falta de infraestrutura das escolas, número excessivo de alunos por turma, a carência de profissionais nas escolas, além do insuficiente investimento na qualificação e remuneração de seus professores, fatores que indiscutivelmente interferem na qualidade no ensino.

As oportunidades de formação em nível de Graduação e Pós-Graduação também são crescentes, pois o município conta com várias instituições privadas e algumas públicas. Entre as instituições privadas, o município conta com a Universidade de Nova Iguaçu – UNIG, e com a presença de campus universitários de outras instituições, como Estácio de Sá, Centro Universitário de Engenharias Geraldo Di Biase – UGB e ABEU. Dentre as instituições públicas, Nova Iguaçu conta com o Campus avançado de Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como também com o Polo CEDERJ²⁶ que oferece vários cursos universitários creditados pela UFF - Universidade Federal Fluminense, pela UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro e Pela UNIRIO – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Além desses podemos citar os cursos de Educação Superior do CEFET - RJ²⁷, bem como os cursos de nível médio e técnico da FAETEC - Escola Técnica Estadual João Luiz do Nascimento, que oferecem diversos Cursos Técnicos Concomitantes e Subsequentes ao ensino médio.

3.1 - Histórias e trajetórias da Educação Integral em Nova Iguaçu

Para enfrentar os desafios no âmbito da educação, o município de Nova Iguaçu têm concentrado esforços a fim de ampliar as condições de acesso e permanência dos estudantes, combatendo a evasão escolar, além de investir em ações que contribuam para resolver a questão da qualidade do ensino. Neste sentido, a cidade também se insere na proposta de promover a educação em tempo integral, experiência que começou a efetivar-se, a partir da implantação do programa piloto de educação integral, denominado o *Bairro Escola (2006)*,

²⁴ Consultar fonte: <http://novaiguacu.rj.gov.br/bairros.php>

²⁵ Consultar fonte: <http://www.portalideb.com.br>

²⁶ O Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro - Cederj é um consórcio formado por seis universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Universidade Federal Fluminense – UFF; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ) em parceria com a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Fundação Cecierj, com o objetivo de oferecer cursos de graduação à distância, na modalidade semipresencial para todo o Estado.

²⁷ Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

em seguida pela adesão ao Programa Mais Educação 2008 e por meio de dispositivos legais, como o Plano Municipal de Educação – Lei 3.960/2008 e o Decreto nº 8.345 de 2009, que trata da implementação da jornada escolar de tempo integral nas escolas municipais.

Os estudos desenvolvidos permitiram verificar que, no contexto do município de Nova Iguaçu, a tentativa de promover a educação integral não iniciou com a implementação do Programa Mais Educação, mas começou a ser organizada por volta do ano de 2006 através do *Programa Bairro Escola*, implantado durante o governo de Lindberg Farias, ex-prefeito do município. O respectivo programa tinha como estratégia, firmar parcerias com a sociedade civil, para promover atividades diversificadas no contraturno, utilizando os diferentes espaços da comunidade, por meio de parcerias locais, atendendo aos alunos em tempo integral.

O *Programa Bairro Escola* nasceu da inspiração na experiência da *Escola Aprendiz*²⁸, que teve sua semente germinada em 1997, no bairro Vila Madalena em São Paulo, onde a partir do diálogo com a comunidade, e do envolvimento de crianças, jovens e diferentes *atores* sociais, e da resignificação dos espaços públicos, como ambientes significativos de aprendizagem, transformou-se o bairro Vila Madalena, numa escola a céu aberto. De acordo com a publicação - *Bairro Escola Passo a Passo* (2007), lançada por meio da parceria entre o MEC e UNICEF, a proposta da *Escola Aprendiz* parte da concepção de que seja possível constituir uma *escola sem muros*, conforme expressa o documento:

Uma escola aberta à comunidade, que beneficie a todos e também seja cuidada por todos. Uma escola imensa, com quadras de esporte, praças e parquinhos, cinemas, teatros, museus, ateliês entre muitas outras facilidades. Uma escola em que o saber acadêmico tem tanto valor quanto o saber popular e em que o currículo é uma grande trilha, ao longo da qual se vivenciam experiências e descobertas. [...] A escola que descrevemos deixa de ser um sonho quando a comunidade se transforma numa grande sala de aula. (MEC, 2007, p.13)

Neste mesmo sentido, no *Programa Bairro escola* em Nova Iguaçu, as experiências de aprendizagem aconteciam dentro e fora da escola e os espaços foram ampliados para além dos *muros da escola*, na expectativa de converter os bairros da cidade em comunidades educadoras, criando assim uma rede cidadã. Segundo o documento de apresentação do Programa²⁹ (2008), o principal objetivo era transformar Nova Iguaçu numa *Cidade Educadora*, conforme descreve Moll (2004, p. 42) “[...] a compreensão da cidade como uma rede de espaços pedagógicos formais e informais, [...] que pela intencionalidade das ações desenvolvidas pode converter a cidade em território educativo”.

A principal finalidade do *Programa Bairro Escola* era oferecer Educação Integral a partir da resignificação do currículo, dos espaços e tempos de aprendizagem, em articulação, com os diferentes sujeitos sociais que contribuem com o processo educativo. Neste sentido, a proposta da integralidade passa pela possibilidade de oferecer aos estudantes, condições de aprendizagens mais significativas, ampliando o conhecimento social e cultural, conforme indicam os objetivos do Programa:

A proposta pedagógica da educação Integral tem como objetivo central, a formação global dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem. [...] Visa promover a formação de competências diferenciadas ao mesmo tempo em que educa para a cidadania ativa, favorecendo a participação crítica no cotidiano do bairro e da cidade. (PMNI, 2008, p.11)

²⁸ Veja: *Bairro Escola Passo a Passo*. Associação da Escola Aprendiz. Ministério da Educação/ UNICEF, 2007. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/bairro_escola.pdf / Acesso em 09/05/11 às 19h53min’

²⁹ Veja: *Educação Integral*, 2008. Documentos elaborados pela Prefeitura de Nova Iguaçu, no contexto do Programa Bairro-Escola. RJ, 2006-2008

No mesmo documento podemos observar que, em Nova Iguaçu a *Educação Integral* é considerada como *Horário Integral ou Integralidade* e que a proposta de promover a Educação Integral no município tem como perspectiva a consolidação da escola pública de qualidade, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso na aprendizagem para todos os alunos. Ainda de acordo com outra publicação do Programa Bairro Escola (s/d), a realidade social de Nova Iguaçu, não se diferencia de muitos outros municípios espalhados pelo país, onde ainda se encontra muita pobreza, desemprego, precariedade nos serviços públicos essenciais, como saúde e educação, ou seja, “[...] pouco dinheiro e urgência na realização de mudanças. [...] Portanto, o Bairro Escola constitui uma política pública que enfrenta as dificuldades e aproveita o que a cidade tem de bom.” (p.5). Vejamos o que destaca o documento (SEMED, 2008. p.11):

O jeito pé no chão de fazer o período integral é assim: utilizar o que a cidade já tem mobilizar a sociedade, encontrar parcerias e contar com a participação de todos. [...] O projeto vai proporcionar um turno a mais de ensino, aproveitando os equipamentos que já existem. Oferecendo atividades multidisciplinares que complementam o ensino, sem sobrecarregar a estrutura educacional já existente. [...] Essas atividades são realizadas não só por professores, mas também por parceiros profissionais e capacitados.

O Programa Bairro Escola então define a escola integral, como possibilidade de oferecer mais tempo de cultura, de estudos, de esporte e lazer para as crianças e adolescentes, representando uma educação para vida, de forma integral. Para atender a esta proposta, a prefeitura firmou parcerias com organizações sociais e instituições que desenvolviam trabalhos nas áreas de esporte, artes, cultura, informática, lazer e aprendizado. Deste modo, os estudantes tinham educação em tempo integral, conforme a seguinte afirmação: “*Meio período na escola, meio período em diversos espaços do próprio bairro*”. (p.15) Com respeito às parcerias, a publicação Bairro Escola – passo a passo (2007) descreve que:

Os parceiros são todos aqueles que oferecem tempo, conhecimento, habilidades, trabalho, espaços e oportunidades para ampliar as vivências educativas proporcionadas à comunidade. Espera-se que os parceiros não apenas disponibilizem apoios específicos, mas também se comprometam com o Bairro Escola e se responsabilizem pela sua sustentabilidade. (PMNI, BAIRRO ESCOLA – Passo a Passo, 2007, p.32)

Com base nesta citação podemos inferir que o envolvimento dos parceiros depende acima de tudo de mobilização social e de gestão participativa e transparente, o que nos leva ao reconhecimento de que interesse e boa vontade, não garantem a sustentabilidade e continuidade do programa. De forma que ao mapear, conquistar e formalizar as parcerias é preciso levar em consideração que nas áreas mais carentes, ainda que existam alguns espaços apropriados, estes não seriam prontamente disponibilizados sem a negociação e garantia de uma sólida contrapartida do Governo. Portanto, apesar de sua proposta inovadora, o *Projeto Bairro Escola* incorporou naquele momento, apenas a algumas escolas da rede, sendo implantado somente em alguns bairros, com a perspectiva de atender pelo menos 25% da população escolar.

Considero importante assinalar, que isto se deve principalmente as realidades diferenciadas dos bairros de Nova Iguaçu. Os bairros mais afastados do centro, ainda sofrem com a falta de saneamento básico, falta de água e iluminação pública. Não há sequer calçamento nas ruas e as condições de moradias são precárias, por tanto não existem espaços adequados para realização das atividades. Nem todo lugar tem quadra de esporte, posta de saúde, clube, cinema, praças, teatro e outros ambientes potencialmente educativos. Não posso

deixar de citar que algumas escolas da rede ainda funcionam precariamente, onde se verifica a falta de água para preparo da merenda e para atender as necessidades básicas dos alunos e a convivência com esgoto a “céu aberto”, condições inaceitáveis em um ambiente educativo, onde entre outras funções educativas, se deve estimular os hábitos de higiene e os cuidados com a saúde.

Os bairros onde fora implantado o projeto-piloto *Bairro Escola*, contaram na época com ações efetivas da Prefeitura envolvendo as várias secretarias de governo, no intuito de organizar e potencializar os ambientes. Havia nesses locais a presença do guarda municipal de trânsito, cuidando da segurança dos alunos em seus trajetos, a colocação de placas de orientação, construção de lombadas, até mesmo a pintura dos muros, tornando os trajetos mais alegres e atraentes para os alunos.

Contudo essas ações não contemplaram todos os bairros do município. De modo que, as dificuldades de encontrar e firmar parcerias locais em todas as comunidades e manter as já existentes, além dos problemas estruturais das escolas, das próprias comunidades e a ausência de recursos financeiros, dificultaram o avanço do programa em toda rede. “*As lições aprendidas com o Bairro Escola nos ensinam que não basta integrar os programas. Mais que isto, precisamos também de caminhos para que a integração se potencialize em ação*”. (SILVA, 2012, p.386)

A experiência do horário integral ampliou-se por toda a rede, somente a partir do Decreto Municipal nº 8.345/2009, que instituiu a jornada escolar em tempo integral no ensino fundamental, nas escolas municipais, através da articulação intersetorial com outros programas de nível municipal e federal e por meio da incorporação dos recursos do *Programa Mais Educação*. Conforme já foi pontuado neste estudo, o respectivo programa integra o Plano de Desenvolvimento da Educação Básica, do Governo Federal, na perspectiva de contribuir para articulação de políticas públicas para o atendimento as crianças e adolescentes, principalmente nas regiões onde o IDEB identificou um baixo rendimento escolar, defasagem idade/série e situação de vulnerabilidade e risco social, revelando as condições desiguais enfrentadas pelos alunos, com respeito ao acesso, a permanência e a aprendizagem.

O Programa Mais Educação se insere no contexto, em que toda sociedade vem sendo convocada a se comprometer com a melhoria da qualidade da educação. Este convite encontra-se expresso desde a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, bem como, no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e no Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2011). Os respectivos marcos legais exprimem, que a garantia plena dos direitos da criança, deve ser compromisso de toda sociedade, e ainda sinalizam para a necessidade de ampliar gradativamente a jornada escolar, atendendo ao processo educativo em tempo integral. Nesta conjuntura, o *Programa Mais Educação* apresenta diretrizes para envolver as famílias, as comunidades e o poder público, na promoção de uma proposta educacional ampla e segura para todos os estudantes. De modo que, a promoção da educação integral se viabilize pelo compromisso em oferecer as crianças e jovens o direito de aprender, tendo a oportunidade de desenvolver suas potencialidades num ambiente seguro, diversificado e acolhedor.

3.2 – Marcos da Educação em Horário Integral no âmbito de Nova Iguaçu.

Compete esclarecer que, para que a proposta de escola em tempo integral fosse instituída na rede pública de Nova Iguaçu, desde a implementação do *Programa Bairro escola*, foram elaborados, marcos conceituais, metodológicos e regulatórios, como norteadores desta experiência. Portanto, a fim de melhor compreender os dispositivos legais que amparam a implantação desta proposta no município, procurei analisar os seguintes

documentos: O Plano Municipal de Educação (2008), o Decreto Municipal - 8.345/2009 e o texto que apresenta as propostas pedagógicas da Educação Integral no Programa Mais Educação³⁰. A partir deste exame documental, deparei-me com lacunas que servem como ponto de partida para algumas reflexões.

No que se refere ao texto do Plano Municipal de Educação (PME), cuja vigência data de 2008 a 2018, o mesmo situa o município como lócus concreto de exercício de cidadania, o que lhe confere a capacidade de organizar autonomamente seu sistema de ensino, em conformidade com a lei e em regime de colaboração com o Estado e a União. O PME de Nova Iguaçu contempla fundamentalmente as seguintes etapas: Análise da situação (diagnóstico) e definição de políticas e diretrizes para educação; definição de objetivos e metas setoriais, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, bem como, o acompanhamento e avaliação do PME. Ainda de acordo com respectivo documento, encontramos os seguintes objetivos e metas:

- Assegurar a todas as crianças matriculadas na rede municipal de ensino, que estejam alfabetizadas até os oito anos de idade. Tendo como meta, a integração das oficinas do horário integral, com as demais atividades curriculares para alcançar os objetivos da alfabetização até 2009. (PMNI, 2008, p.17)

- O município deverá oferecer horário integral em todas as unidades escolares. Tendo como meta, a oferta gradativa, com qualidade, do horário integral no Ensino Fundamental, com profissionais da Educação e/ ou profissionais ligados à área, a partir da vigência do Plano até atender 100% das UEs. (PMNI, 2008, p.18)

Com respeito à meta que prevê a alfabetização de todas as crianças com oito anos de idade até 2009, verifica-se que a mesma ainda não foi alcançada, até porque, se analisarmos a questão mais profundamente, constataremos que muitas crianças são matriculadas nas escolas, com oito anos de idade ou mais, sem que tenham tido alguma escolarização anterior, o que já no acesso denota a distorção de idade/série.

Para responder a este grave problema educacional, mais recentemente, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³¹, com a perspectiva de alcançar em nível nacional, a meta de alfabetizar todas as crianças matriculadas nas escolas públicas, até os oito anos de idade. No âmbito das escolas municipais, as ações previstas no PNAIC, começaram a ser concretizadas a partir do ano letivo de 2013, principalmente pela oferta de formação continuada e o apoio pedagógico, aos professores que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental,

Retomando a questão da oferta gradativa do horário integral, conferimos que na prática, a implementação do horário integral na rede municipal de Nova Iguaçu ocorreu a partir do decreto nº 8.345/09 e não de forma gradativa, e não envolve os professores da rede, como assinala o texto. Também chama a atenção, o fato de que o Plano Municipal de Educação, menciona apenas o horário integral e não a instituição da Educação Integral. O que nos leva a inferir, que a proposta inserida no município de Nova Iguaçu, não se compromete com a consolidação do projeto de “*Educação Integral*”.

³⁰ Veja: Caderno Mais Educação Passo a Passo. MEC, 2009

³¹ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) instituiu pela Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, de modo que as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Quanto à política de valorização dos profissionais da educação, bem como a instituição do horário integral, também para o professor, encontramos descritos no PME, os seguintes objetivos e metas:

- Formação continuada dos profissionais de educação, tendo como meta a destinação de 20 a 25% da carga horária docente para formação continuada, preparação das aulas, avaliações e reuniões.
- Adequação dos planos de carreira atendendo as necessidades profissionais, como tempo de planejamento, saúde, auxílio-creche, afastamentos remunerados, incentivo a funções específicas e progressão funcional, tendo como meta a revisão do plano de carreira, votada para as demandas apresentadas pelo coletivo.
- Adequação do número de alunos por turma, de forma a atender as diferentes características de ensino-aprendizagem.
- Instituir a jornada de tempo integral do docente, com incentivo à dedicação exclusiva, tendo como meta, a garantia de jornada de trabalho em tempo integral a, no mínimo 50% dos docentes, até o final de vigência deste plano.
- Realização de concursos públicos, de forma a garantir que as funções docentes, técnicas- pedagógicas sejam supridas por meio de concurso até 2010. (PMNI, 2008, p.39-40)

Com relação aos objetivos descritos acima, verifica-se que até o presente momento, muitos desses objetivos não foram alcançados. A previsão de espaços-tempo, para o planejamento pedagógico e formação dentro da carga horária do professor, ainda é uma promessa, tanto que no calendário letivo, consta apenas uma reunião pedagógica por bimestre, sendo que 50% do tempo destinado à aula e apenas 50% do período, para a reunião pedagógica, o que efetivamente pouco contribui com o processo de formação dos professores.

Quanto ao número de alunos por turma, ainda é bastante inadequado, segundo orientação da SEMED³², o quantitativo na educação infantil dever ser de 25 a 30 alunos; de 30 a 35 alunos nas turmas de 1º ano e 35 a 40 alunos em turma de 2º e 3º ano, podendo chegar a 45 alunos nas turmas a partir do 4º ano do Ensino Fundamental, o que nem sempre é respeitada pelos gestores, que sobrecarregam as turmas, temendo perder alunos no processo de evasão e conseqüentemente, sofrer redução das verbas destinadas a escola. Com o quantitativo elevado de alunos, com tantas discrepâncias no processo de aprendizagem, sem condições materiais e de planejamento, como o professor poderá melhorar a qualidade de seu trabalho? O que temos na verdade é a precarização do trabalho docente e conseqüentemente da educação.

As propostas de instituir a jornada integral para professores e de realização de concursos públicos para suprir a carência das funções técnicas pedagógicas, também não saíram do papel. É possível constatar que nos concursos mais recentes, não havia previsão vagas para as funções técnicas pedagógicas, nem tão pouco de ampliação de carga horária para os Professores do 1º ou 2º segmento. Com efeito, verifica-se uma grande carência de profissionais na rede, além do contingente de professores, continuar trabalhando em meio período, para atender especificamente aos alunos do horário regular, inviabilizando a participação dos professores no planejamento e desenvolvimento das atividades no horário integral.

³² SEMED- Secretaria Municipal de Educação - Portaria nº 075/SEMED/2011, que define critérios para matrícula e organização do ano letivo de 2012.

Diante deste quadro, caberia então indagar: Qual o lugar do político-pedagógico do professor no projeto educativo? Como transformar escola de horário integral, de modo que esta possa oferecer a formação integral dos alunos? Corroborando com esta reflexão, Saviani (2011) ressalta a importância de investimentos na carreira e na formação dos professores.

Precisamos instituir uma carreira para os profissionais da Educação, aumentando significativamente o valor do piso salarial dos professores e estabelecendo a jornada de tempo integral em uma única escola com, no máximo, 50% do tempo em sala de aula para que os professores tenham tempo para preparar aulas, avaliar a aprendizagem dos alunos, relacionar-se com a comunidade, além de participar da elaboração e da implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola. (SAVIANI,2011. P. 1)

Ainda com respeito à infraestrutura das escolas, destaco o objetivo (p.46), que discorre sobre a intenção de tornar mais dignas as instalações escolares para realização do trabalho pedagógico com qualidade, tendo como meta a implementação de um projeto de reformas e manutenção de todas as escolas da rede, com a finalidade de criar e garantir ambientes educativos favoráveis, no prazo máximo de 36 meses. Neste caso, podemos verificar que lá se vão cinco anos e a maioria das escolas, ainda desenvolvem as atividades que compõe o horário integral em instalações improvisadas e inadequadas. Na maioria dos casos, as atividades são articuladas no próprio pátio da escola, ao mesmo tempo e no mesmo espaço onde acontecem as aulas regulares, o gera um grande desconforto para alunos e professores. Neste contexto, como podemos garantir as condições favoráveis para que o trabalho pedagógico seja desenvolvido com qualidade?

Dando um passo a mais, apresento algumas reflexões a cerca do Decreto Municipal - nº 8.345/09 que dispõe sobre a implantação da jornada escolar de tempo integral em Nova Iguaçu, compreendendo como ampliação da jornada escolar, a carga horária mínima de sete horas diárias, na instituição de ensino. Em seu artigo 2º, o respectivo decreto assegura aos alunos:

- I - formação básica comum conforme inciso IV do artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - nº 9394/96;
- II- acompanhamento do desempenho escolar;
- III- atividades culturais, artísticas, esportivas e de lazer;
- IV- atividades que possibilitem a convivência e a prática da cidadania;
- V- noções de informática;
- VI- Garantia de três refeições diárias, para atender as necessidades nutricionais de desenvolvimento.

Com relação à adesão dos professores no horário integral, o Decreto em seu art. 4º, prevê a inscrição dos professores interessados em participar do horário “extraescolar”, para qual, receberão remuneração correspondente à dobra de carga horária, valor que na realidade de Nova Iguaçu, corresponde aproximadamente a metade do piso salarial dos professores efetivos. Quanto ao planejamento das atividades, o artigo 6º, assinala que as mesmas deverão ser de responsabilidade e supervisão da Direção e do Coordenador Político Pedagógico, cargo criado pela prefeitura, para atender ao horário integral, desde a implantação do *Programa Bairro Escola*. Verifica-se que o decreto não esclarece como se dará a participação dos demais professores no planejamento das atividades, o que nos reporta ao questionamento anterior, com respeito ao papel do professor.

Partindo das análises do PME e do Decreto Municipal que regulamentou a implantação da jornada integral em Nova Iguaçu, darei prosseguimento às reflexões com base nas referências que norteiam as ações do Programa Mais Educação em todo o país, a partir da sua implementação em Nova Iguaçu, em articulação com diferentes programas e projetos,

como Programa Cidade Universitária³³, Programa Nacional de Alimentação³⁴, Programa Segundo tempo³⁵, entre outros, além da incorporação efetiva dos recursos do PDE, o que tem contribuído para consolidação do horário integral em toda a rede.

3.3. O Programa Mais Educação em Nova Iguaçu: construindo os caminhos da Educação Integral

Como afirmei anteriormente, a experiência da Escola de tempo integral em Nova Iguaçu iniciou-se com o Programa *Bairro Escola* e vem sendo redesenhada desde então, a partir das necessidades e demandas que insurgem a cada instante. No atual contexto, os caminhos da Educação em tempo integral no município dependem, sobretudo, das ações intersetoriais, que agregam recursos materiais e imateriais dos diferentes Programas do Governo Federal e da Secretaria Municipal de Educação, envolvendo os setores ligados ao esporte, alimentação, cultura, saúde entre outros. O *Programa Mais Educação* se insere nesta parceria entre o município de Nova Iguaçu e o Governo Federal, sendo este na prática, o principal financiador dos recursos pedagógicos e da bolsa auxílio para os monitores que atuam nas oficinas no horário integral.

Para melhor compreensão dos processos que envolvem a adesão das escolas ao Programa Mais Educação, bem como sua estrutura e condições de financiamento, procurei fundamentação através do documento que norteia a operacionalização desta proposta junto às escolas públicas. De acordo com o manual da Educação Integral,³⁶ O Programa Mais Educação visa fomentar, sensibilizar e incentivar projetos e ações que sejam fruto da articulação de políticas sociais para a implementação de ações sócio-educativas, que sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens, das escolas públicas, considerando as seguintes orientações:

1. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
2. Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
3. Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
4. Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
5. Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;

³³ Cidade Universitária - Programa de apoio à formação superior, criado pela Prefeitura de Nova Iguaçu, com a finalidade de envolver os jovens universitários, em período de estágio, para atuar nas atividades das oficinas de aprendizagem, nas ações de esporte e da cultura e ainda no acompanhamento pedagógico dos alunos do ensino integral da rede municipal. Fonte: http://www.novaiguacu.rj.gov.br/noticias_res.

³⁴ O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), implantado em 1955, garante, por meio da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica, matriculados em escolas públicas e filantrópicas. O objetivo é atender as necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência em sala de aula, contribuindo para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem e o rendimento escolar dos estudantes, bem como promover a formação de hábitos alimentares saudáveis. Fonte: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-alimentacao-escolar>

³⁵ O Segundo Tempo é um Programa Estratégico do Governo Federal, ligado ao Ministério do Esporte, que tem por objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social. Fonte: <http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/default.jsp>

³⁶ Manual da Educação Integral – documento que estabelece orientações para obtenção de apoio financeiro anual do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/ Integral – Programa Mais Educação disponível: Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso 11/03/2013

6. Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada;
7. Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
8. Desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis;
9. Estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Para ampliar e consolidar as oportunidades da oferta da Educação Integral em todo país, o governo por meio do FUNDEB³⁷, viabilizou a distribuição dos recursos destinados à Educação, lançando o Programa Mais Educação em 2007 em âmbito nacional. Os recursos provenientes do Programa Mais Educação são repassados a cada escola, por meio de conta corrente, em nome da Unidade Executora³⁸ (APM) entidade representativa da unidade escolar, sendo liberado em parcela única, considerando as necessidades de 10 (dez) meses letivos para a realização das atividades.

O mesmo documento esclarece que, o Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica, por meio da incorporação dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), de modo que os recursos transferidos para implementação da Educação em tempo integral através do Programa Mais Educação, destinam-se a:

- a) Custeio, para aquisição de materiais de consumo e contratação de serviços.
- b) Capital, para aquisição de KITS de materiais, conforme as atividades selecionadas no Plano de Atendimento de cada Escola.
- c) Consumo, para aquisição de KITS de materiais, conforme as atividades selecionadas no Plano de Atendimento de cada Escola.
- d) Custeio, para ressarcimento de despesas de alimentação e transporte dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento de atividades.

Com respeito às orientações sobre o trabalho dos monitores e a atuação dos professores, o manual ainda esclarece que somente o monitor pode ser pago com os recursos do Programa. Aconselhando que o professor não seja envolvido nas atividades que sejam remuneradas pelo Programa, conforme podemos observar no trecho a seguir:

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE. (BRASIL, Manual Operacional da Educação Integral, 2012, p.10)

³⁷ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que atende toda a educação básica, que está em vigor desde 2007, tendo substituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que vigorou de 1997 a 2006, (Fundef) Fonte: <http://www.portal.mec.gov.br>

³⁸ A unidade executora é uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, que tem como objetivo gerir a verba transferida. Em geral, as formas mais comuns de unidade executora são os caixas escolares, os círculos de pais e mestres ou as associações de pais e professores. Fonte: <http://www.portal.mec.gov.br>

Ainda de acordo com o documento, a atividade do monitor deverá ser considerada de natureza voluntária, na forma definida pela Lei nº 9.608³⁹ de 18 de fevereiro de 1998. Sendo que nas escolas urbanas o ressarcimento das despesas deverá ser calculado de acordo com o número de turmas que cada monitor atende, conforme as tabelas a seguir:

Quantidade de turmas	Valor (R\$)
01	R\$ 60,00
02	R\$ 120,00
03	R\$ 180,00
04	R\$ 240,00
05	R\$ 300,00

Quadro 02 – Tabela de remuneração dos monitores

Para realização das oficinas, os estudantes devem ser agrupados em turmas de no máximo 30 crianças ou jovens, com idade ou séries diferenciadas, de acordo com as características e especificidades de cada atividade. O manual da Educação Integral, ainda orienta sobre os critérios de seleção e habilitação das unidades escolares, para participarem do Programa Mais Educação:

- Escolas que foram contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012;
- Escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais;
- Escolas localizadas nos territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria;
- Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família;
- Escolas que participam do Programa Escola Aberta;
- Escolas do campo.

Conforme o manual da Educação Integral, as atividades que envolvem o Programa Mais Educação, devem ser organizadas de acordo com o projeto político-pedagógico de cada escola, e em diálogo com a comunidade, de modo que esta delibere sobre quantos e quais macrocampos serão escolhidos e como os alunos serão atendidos. O Documento também ressalta que, é fundamental que a escola estabeleça relações entre as atividades do *Programa Mais Educação* e as atividades curriculares. A escola tem o direito de escolher três ou quatro macrocampos, sendo que entre estes, deverá optar por cinco ou seis atividades para serem desenvolvidas com os estudantes. É importante ressaltar que pelo menos uma atividade do

³⁹ Lei Federal nº 9.608 – dispõe sobre o serviço voluntário, determinando que esta é uma atividade não remunerada, podendo ser prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade.

Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm. Acesso em 07/04/13.

macrocampo “Acompanhamento Pedagógico” é obrigatória a escola. Conforme o respectivo documento, os macrocampos que envolvem as atividades são:

- ✓ Acompanhamento pedagógico (Matemática, letramento, língua estrangeira, ciências, história, geografia, filosofia e sociologia);
- ✓ Meio Ambiente (Agenda 21 na escola, horta escolar)
- ✓ Esporte e lazer (abrange as diferentes modalidades esportivas)
- ✓ Direitos humanos e educação
- ✓ Cultura e Artes (leitura, banda, coral, hip hop, teatro, pintura, grafite, percussão, cineclube, prática circense, entre outras)
- ✓ Promoção da saúde (alimentação saudável, saúde bucal, prevenção das DST/AIDS, prevenção ao uso do álcool e tabaco, entre outras)
- ✓ Comunicação (jornal escolar, rádio, fotografia e etc.)
- ✓ Educação econômica e cidadania
- ✓ Iniciação à investigação das ciências (laboratório)

Com base nas descrições acima e com o texto de referência da Educação Integral (MEC, 2009, p.24), podemos concluir que o Programa Mais Educação apresenta-se como uma proposta do Governo Federal para fomentar a Educação Integral nas escolas públicas, ampliando os tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem, na perspectiva de integrar os diferentes saberes das comunidades, estimulando parcerias e ações intersetoriais, que oportunizem aprendizagens significativas e articuladas com a vida em sociedade. No entanto, no contexto das escolas de Nova Iguaçu, este objetivo não vem sendo alcançado. Um longo caminho ainda precisa ser percorrido para que a proposta de educação integral possa se consolidar.

Segundo Moll (2012), a história da educação no Brasil tem sido marcada pela falta de uma política educacional consistente, como pelas discontinuidades administrativas e políticas. Neste contexto, a autora destaca que, o compromisso do Governo Federal com o financiamento permanente da educação integral, permitirá a concretização do projeto de universalização da educação pública integral. Porém, a mesma autora adverte que não basta garantir o financiamento para que a educação integral se efetive na prática, muitos outros desafios precisam ser superados. Ainda de acordo com MOLL(2012), problemas como a ampliação dos recursos destinados a educação, a adequação dos espaços físicos, investimento em recursos pedagógicos e na alimentação escolar, a ampliação do tempo de dedicação dos professores, bem como, a superação da concepção instituída de uma escola dividida em turnos, são alguns dos problemas a serem enfrentados.

Nos espaços escolares, também será preciso superar conflitos principalmente entre aqueles (as) que resistem as mudanças ao que já está instituído. A consolidação de uma política afirmativa de educação integral, que não traduza apenas uma medida compensatória; a superação do paralelismo entre turno e contraturno, articulando os componentes curriculares e as experiências de aprendizagem; a formação continuada dos professores e dos demais profissionais envolvidos, além da superação das dificuldades de articulação entre a escola e a comunidade, bem como a consolidação das ações que envolvam a intersetorialidade, exigem outros enfrentamentos.

Partindo destas reflexões e de minhas observações no cotidiano escolar, concluo que no contexto de Nova Iguaçu, a implementação da escola de horário integral tem representado um enorme desafio, pois sem a garantia dos espaços parceiros nas comunidades, diante da precariedade dos prédios escolares, além de outros tantos problemas, há de se perguntar: como atender aos alunos em tempo integral e favorecer o desenvolvimento de experiências educativas que possam contemplar o ideal da formação integral, explicitado na proposta do

Programa Mais Educação? Caberiam ainda neste contexto, outros questionamentos, como: em que medida a proposta do Programa Mais Educação, que se apresenta como uma experiência instituinte, não se viabiliza na prática? Como as gestões locais se apropriam e desvirtuam as propostas das políticas públicas, em função de seus interesses? Que barreiras internas e externas impedem a consolidação plena do Programa Mais Educação?

Com a pretensão de oferecer pistas para o debate com os protagonistas desta experiência (Professores, Monitores, alunos, pais e representantes da comunidade) envolvidos na proposta do horário Integral em Nova Iguaçu, apresentamos estas e outras questões se entrelaçam nos caminhos desta pesquisa:

- ✓ Como favorecer a formação integral dos indivíduos e garantir a melhoria da qualidade da educação sem considerar as condições desfavoráveis da escola pública?
- ✓ Qual a autonomia da escola na construção de “seu” projeto educativo? A autonomia concedida ou conquistada coletivamente pela comunidade escolar?
- ✓ Como as escolas tem enfrentado os desafios com relação aos espaços e a articulação com a comunidade, na busca de parcerias?
- ✓ Que espaços têm sido construídos no sentido de garantir o planejamento e a articulação entre as atividades desenvolvidas no horário integral e o Projeto Político Pedagógico da escola? Qual o lugar do professor na construção da proposta política-pedagógica da escola?

- ✓ Como viabilizar a reflexão e o envolvimento do Professor na elaboração de um projeto pedagógico que contemple educação integral, se a jornada de horário integral, implantada em Nova Iguaçu, não contempla sua presença na escola?
- ✓ Como integrar as experiências construídas e repensar os espaços de aprendizagem a partir de uma proposta de educação humanizadora, que estimule a criatividade, a criticidade, as subjetividades e a formação ética e estética dos indivíduos, favorecendo o surgimento de novas práticas educativas, que se mobilizem para resgatar o papel transformador da educação?

Apesar das questões apresentadas, não se pode negar que na última década, os governos têm investido na busca por encontrar caminhos que possibilitem construção de uma escola mais plural, inclusiva e democrática. As iniciativas em torno da melhoria da educação refletem que a mobilização social e a influência do terceiro setor⁴⁰, tem pressionado os governos a ampliarem o debate e principalmente os investimentos para atender as demandas educacionais do país, com compromisso político e qualidade.

A exemplo deste movimento cito a recente aprovação na Câmara dos Deputados e mantida pelo Senado, da proposta de investimento de 10% do PIB⁴¹, no Plano Nacional da Educação (PNE)⁴². Uma luta que vinha sendo travada junto ao governo, antes mesmo da

⁴⁰ Representação da sociedade civil com finalidade de interesse público e sem fins lucrativos.

⁴¹ Produto Interno Bruto - PIB é um indicador utilizado para mensurar a atividade econômica de uma região. Representa o resultado final, da soma dos bens e serviços produzidos por uma cidade, estados ou país.

⁴² O PNE define 10 diretrizes e 20 metas para os próximos 10 anos, a 20.^a meta, que trata do financiamento de educação, estabelecia originalmente que se chegasse a um patamar de 7% do PIB em investimento em educação ao final do decênio -

aprovação da LDB 9394/96. A este respeito Saviani (2011) ressalta que, o aumento de recursos certamente não é uma condição suficiente, mas é, inegavelmente, condição prévia, necessária e indispensável.

Sabemos que as críticas com relação às políticas públicas são pertinentes, no entanto devemos compreender que os caminhos não estão prontos, eles precisam ser construídos, reinventados. Assim sendo, é preciso que tenhamos coragem e determinação, assumindo uma atitude mais amorosa, criativa e solidária, buscando na arte de viver, os recursos de reinvenção permanentes.

Os espaços escolares estão impregnados de conformismos, por isso acredito que é preciso investir na esperança da reconstrução da escola pública, como uma “*utopia*” possível. Conforme nos inspira o pensamento de Freire (1996), quando afirma que “*nada está determinado*”, a nossa história está em constante movimento. Portanto, precisamos também nos colocar a caminho, com a lucidez necessária, porém sem jamais perder a confiança de que existe “*outro*” destino para educação pública brasileira.

atualmente, o setor recebe 5%. Após 18 meses de tramitação, a Câmara aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). A proposta, aprovada por unanimidade, inclui uma meta de investimento de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação, a ser alcançado no prazo de dez anos. O texto aprovado define percentuais progressivos de investimento na educação - 7% nos primeiros cinco anos do Plano e 10% até o final dos 10 anos. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias>, acessado em 22/07/12

Capítulo IV

Educação em tempo integral: desafios e perspectiva de uma trajetória

“Ao registrar o vivido damos voz, a nossa prática, possibilitando que novos caminhos sejam percorridos [...] Ao registrar nossos itinerários cruzamos as experiências de vida e de prática. [...] Revelamos o caminho que percorremos, e para descrevê-lo nos despimos, e nos colocamos frente a frente, com nossos sabores e dissabores, mentiras e verdades, idas e vindas[...]
Jodete Fullgraf

A partir das exposições apresentadas nos capítulos anteriores, acerca das concepções teóricas e metodológicas que envolvem esta pesquisa, bem como a concisa contextualização histórica das políticas de Educação Integral no Brasil, representada no atual contexto pelo Programa Mais Educação e após discorrer sucintamente no terceiro capítulo, sobre a trajetória de implementação da escola de horário integral no município de Nova Iguaçu, procurei avançar em direção à pesquisa de campo, buscando encontrar elementos que possibilitassem o diálogo entre a teoria e a prática.

Logo, para responder as questões que envolvem este estudo, iniciei a pesquisa de campo em duas escolas de Nova Iguaçu, com objetivo de captar o olhar e *dar voz*, aqueles que efetivamente, tentam fazer acontecer à educação em tempo Integral nos espaços escolares. Esta investigação tem como perspectiva, identificar e compreender as lacunas existentes, entre a proposta instituinte que envolve o Programa Mais Educação e as práticas instituídas que envolvem o cotidiano escolar, principalmente para compreender a trajetória, compartilhar e potencializar as ações afirmativas que vão sendo gestadas nas escolas. Resgatando a epígrafe deste capítulo, acredito que ao suscitar a reflexão em torno desta experiência, possibilitamos que novos caminhos sejam percorridos.

Segundo Coelho (2011), iniciar uma pesquisa que envolve a questão da *Educação integral*, tema que tem sido foco de amplos debates e estudos, desperta algumas inquietações, sobretudo no sentido de que ao revisitá-lo, é preciso que se proponha discutí-lo sobre novos ângulos e perspectivas, partindo sempre do pressuposto que o conhecimento “*nunca está pronto*”, mas envolve um processo permanente de construção. Sendo assim, busquei focalizar a experiência que vem sendo construída nas escolas de Nova Iguaçu, a partir das reflexões e contribuições dos sujeitos envolvidos na proposta, suscitando o debate e a reflexão em torno dos enfrentamentos cotidianos, mas, sobretudo buscando identificar as experiências afirmativas que vão se estabelecendo nas escolas, na direção da instituição de uma escola integral e integrada.

O principal eixo desta pesquisa está relacionado ao lugar sociocultural e político pedagógico do Professor nas escolas onde se desenvolve a proposta de Educação em tempo Integral. Com a pretensão de identificar os fatores que comprometem a realização deste projeto e que interferem no processo de diálogo e articulação entre o trabalho realizado nas oficinas do horário integral e a práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas regulares.

Neste sentido, o presente estudo, propõe examinar os itinerários da escola de tempo Integral em Nova Iguaçu, suscitando a reflexão em torno das intervenções concretas e deslocamentos das práticas tradicionalmente conservadoras, que têm sido reinventadas no âmbito do horário integral, com a perspectiva de investigar as contribuições instituintes para

ampliação e (re)significação dos espaços de aprendizagem, tendo em vista a consolidação da Educação Integral com qualidade.

Este estudo baseia-se especificamente, no contexto de duas escolas da rede municipal de Nova Iguaçu, escolhidas principalmente por apresentarem diferentes trajetórias no processo de implementação do horário integral. Tanto o nome das escolas, como dos entrevistados, apresentados neste estudo, foram modificados para nomes fictícios, a fim de preservar a identidade dos mesmos.

A respectiva pesquisa foi realizada na Escola Municipal Alegria, que se localiza num bairro mais distante do centro e que iniciou sua experiência no ano de 2006, quando foi implantado o *Programa Bairro Escola*, e na E. M. Esperança, situada num bairro mais próximo ao centro da cidade e que somente deu seu início a proposta de Educação Integral em 2009, a partir de sua adesão ao *Programa Mais Educação*. Duas realidades complexas e distintas, que traduzem ao mesmo tempo, peculiaridades e similaridades quanto ao processo de assimilação, organização e incremento da proposta, ou seja, apropriação da ideia, identificação e articulação de parcerias locais, organização pedagógica, conflitos, desafios e configurações afirmativas.

Conforme já pontuei anteriormente, esta é uma pesquisa qualitativa, que envolve um estudo de caso acerca do Programa Mais Educação, a partir da experiência destas duas escolas, construída, sobretudo com o apoio de uma análise bibliográfica, que pudesse nos facultar o aprofundamento teórico e o diálogo com uma realidade que está sempre em movimento e (re)criação. Os instrumentos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa envolveram a análise documental, aplicação de questionários semiabertos e entrevistas, possibilitando o diálogo com os sujeitos que compartilham desta experiência, adicionando segundo Coelho (2011), *outras formas de análise*, como, conversas informais e observações sistemáticas no campo investigado.

Os sujeitos que atuam no cotidiano escolar compõe o público-alvo desta investigação, envolvendo professores do horário regular, os monitores do horário integral, o(a) coordenador político pedagógico, o(a) professor incentivador da sala de leitura, o diretor(a), os estudantes e os responsáveis. Cabe assinalar, que o trabalho de campo contribuiu significativamente para o enriquecimento das análises em torno das interações cotidianas entre os sujeitos e a comunidade onde escola está inserida.

4.1 – Primeiros passos – Escola Municipal Esperança

Para dar início a esta análise, apresento primeiramente os resultados da pesquisa de campo realizada na E.M. Esperança, onde comecei minhas investigações, por ter sido a primeira escola a que tive acesso, e que prontamente acolheu e autorizou a pesquisa. As reflexões que se seguem, têm como referência as observações do cotidiano escolar, a análise de instrumentos e de documentos construídos no âmbito da escola. Além desses, exponho os resultados das entrevistas e questionários respondidos pelos professores do horário regular e pelos monitores que atuam nas oficinas do horário integral, na respectiva escola.

A respectiva escola acolhe desde a Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, atendendo prioritariamente ao primeiro segmento. São ao todo 18 turmas e um total de 547 alunos matriculados e frequentes. Apenas 04 turmas atendem a Educação Infantil entre quatro e cinco anos (total de 96 crianças), as demais turmas do Ensino Fundamental, acolhem 451 alunos (dados de 2012). Todos os alunos do Ensino Fundamental estão

matriculados em horário integral, porém apenas 120 crianças fizeram adesão e participam das oficinas do horário integral. É importante esclarecer que a adesão ao horário integral é espontânea, conforme podemos observar nos relatos dos entrevistados.

“Esta participação é espontânea. Eles participam do horário integral se quiserem. Os pais sabem que as crianças estão matriculadas numa escola de horário integral, agora, eles são quem escolhe se os filhos vão participar ou não”. (Entrevista Diretora Geral, E. M. Esperança, 2013)

“Automaticamente, todas as crianças a partir dos seis anos de idade estão matriculadas na escola de horário integral, mas nem todos fazem adesão ao projeto. Ou porque os pais não querem que a criança fique o dia inteiro na escola, para que passem mais tempo em casa, participando de outras atividades junto à família, ou ainda, porque percebem a inadequação do espaço escolar para atender adequadamente seus filhos”. (Entrevista Diretora Adjunta, E. M. Esperança, 2013)

Foi observado que a frequência diária dos estudantes no horário integral, varia em função de muitos fatores, como: períodos mais frios, chuva, merenda irregular, ou até mesmo de acordo com o leque de oficinas oferecidas, pois se observa um interesse maior entre as crianças, pelas oficinas culturais, que envolvem a capoeira, a dança, banda e informática, em detrimento as demais oferecidas pela escola, como: horta, reforço escolar e incentivo à palavra (sala de leitura). Conforme podemos verificar no depoimento de tres crianças que estudam na E.M. Esperança:

Bruno (8 anos) – *“Eu não gosto de ficar na escola o dia todo, mas meu pai me colocou porque ele e minha mãe estão trabalhando. Eu só gosto das aulas da banda e do esporte. O resto é chato, tem muito barulho e eu fico cansado”*. (Diário de Campo – dezembro/2012)

Carlinhos (11 anos) _ *“Eu não gosto de ficar no horário integral, mas gosto de participar da banda, da capoeira e do futebol. Então eu só venho nos dias dessas oficinas. O tio da banda é legal. Ele conversa e dá conselho pra gente. Agora tem aula de artesanato, banda e esporte no sábado também e eu venho. É bem legal”!* As aulas de sábado refere-se ao Programa Escola Aberta. (Diário de Campo – dezembro/2012)

Julia (9 anos) – *“Eu adoro o horário integral porque a gente pode brincar o dia todo com os colegas. Gosto muito da banda, mas este ano não tem muitas oficinas legais”*. (Diário de Campo – Março /2013)

Certamente que o desinteresse traduzido pelos estudantes com relação à algumas oficinas, nos remete a outras reflexões e ordenamentos, que envolvem tanto a organização pedagógica, que privilegia as atividades de reforço escolar, como também a insuficiência no repasse das verbas do Programa Mais Educação, para a contratação de monitores que atendam as oficinas culturais. Em conversa com os coordenadores do programa no espaço escolar, os mesmos relataram que no corrente ano, as atividades que envolvem o horário Integral, ainda se mantêm com os recursos que restaram da verba repassada à escola no ano anterior, fator que no presente momento, inviabiliza a contratação de novos monitores.

Na respectiva escola, muitos dos monitores são estagiários do *Programa Segundo Tempo*, que envolve as atividades esportivas e do *Projeto Cidade Universitária*, que abrange as oficinas de reforço escolar. Do grupo de monitores que atuam nesta escola, apenas seis são remunerados pelo programa Mais Educação. De modo que, sem o apoio dos demais estagiários, torna-se impossível atender a demanda de alunos no horário integral. A própria diretora da E.M. Esperança confirma esta realidade.

“O número de monitores não é o suficiente para atender a demanda do horário integral, mas nós não podemos contratar mais, devido à verba que se tem. O que tem nos ajudado muito, são os contratos com os estagiários pela prefeitura, o que neste momento está cortado e que até mesmo por isso, já se vão duas semanas de aula e o horário integral ainda não pode iniciar por falta de recursos humanos”.
(Entrevista março/2013)

Conforme o relato da diretora, desde o início do novo governo municipal, eleito em 2012, os convênios com estes programas ainda não foram renovados e as escolas estão sendo obrigadas a iniciar o horário integral, contando apenas com o trabalho dos monitores do Programa Mais Educação. Esta situação compromete ainda mais o desenvolvimento da proposta, pois como apenas os seis monitores desta unidade, poderiam dar conta de atender a demanda de alunos matriculados? A suspensão dos contratos e parcerias com os demais programas e setores, nos remete ainda a outra reflexão, já que esta deliberação demonstra o descompromisso do atual governo com o princípio norteador da intersetorialidade, previsto no Programa Mais Educação.

Outro aspecto que julgo importante refletir refere-se à lógica pedagógica tradicional, que vêm orientando a organização do “tempo” no horário integral, como forma de oferecer “mais tempo” de reforço da aprendizagem, o que gera desinteresse por parte dos alunos. Neste sentido, podemos observar o relato da Diretora Adjunta da E.M. Esperança, com relação aos resultados e mudanças observadas nos alunos que participam do horário integral. [...] *eu vejo resultados na questão do reforço escolar, na aprendizagem da matemática e de português. Os próprios professores comentam que sentem essas mudanças. Estas oficinas auxiliam o trabalho dos professores.* (Entrevista janeiro/2013).

Neste sentido, Arroyo (2012) assinala que, com esta visão reducionista, podemos incidir no risco de oferecer mais tempo da mesma escola, o que para as crianças das classes populares, que já não gozam do direito de viver o justo tempo da infância seria, no mínimo *insuportável*.

[...] É urgente uma visão mais adequada dos programas, como o Programa Mais Educação, do contrário, podem ser reduzidos a mecanismos de moralização ou de reforço, recuperação, suplência, compensação e elevação de médias em provas e resultados quantificáveis. Se assim o forem, estarão cumprindo um papel histórico funesto: reforçar visões negativas, preconceituosas, segregadoras e inferiorizantes dos coletivos populares e de suas infâncias e adolescências que com tanto custo chegam às escolas. (ARROYO, 2012, p.37)

Dando prosseguimento a esta análise, apresento os resultados obtidos a partir dos questionários semiabertos, com 16 perguntas, envolvendo os professores e monitores de cada escola, com a intenção de fazer um levantamento sobre as impressões individuais com relação à implantação do horário integral, as práticas desenvolvidas e as experiências construídas no cotidiano escolar. No contexto da E. M. Esperança participaram da aplicação deste instrumento, os 20 professores efetivos da escola, que atuam apenas nas aulas do horário regular e os 14 monitores envolvidos nas atividades do horário integral, onde obtive um retorno de 60% entre os professores e 71% entre os monitores, conforme demonstra o gráfico em seguida.

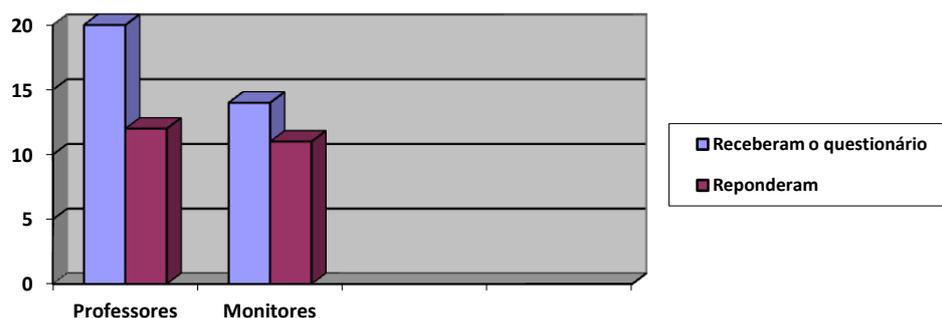


Ilustração 07 – Gráfico demonstrativo- resultados dos questionários

Com relação à informação sobre o nível formação acadêmica, a maioria dos professores respondeu que possui graduação na área da educação, sendo que dois estão em fase de conclusão e apenas uma em nível de pós-graduação. A maioria dos professores se dedica ao magistério a mais de dez anos. Considero importante ressaltar que o universo de professores desta unidade é predominantemente feminino, o que certamente está relacionado ao fato de atuarem profissionalmente no primeiro segmento do ensino fundamental.

Dentre os participantes, o questionário revelou que, no grupo de monitores apenas dois têm formação de nível médio, oito estão cursando a graduação em diferentes licenciaturas e somente um, possui formação em nível de pós-graduação. Destes, apenas quatro respondem por oficinas do Programa Mais Educação, os outros quatro são vinculados ao Programa Segundo Tempo (esporte) e seis estão ligados ao Projeto Cidade Universitária.

Com relação ao tempo de atuação no horário integral, o grupo apresenta alguns dados importantes. Os monitores das oficinas culturais do *Programa Mais Educação*, permanecem por mais tempos, atuando na unidade há mais de um ano, o que facilita seu entrosamento com os estudantes e profissionais da escola. Já os estagiários universitários vinculados aos Programas *Segundo Tempo e Cidade Universitária*, não se fixam por muito tempo, o que gera uma rotatividade de pessoas na equipe. Este processo demanda outras implicações, como por exemplo, a assimilação da proposta, a adaptação ao ambiente escolar e a interação com os estudantes.

Ao serem indagados sobre suas motivações em atuar nas oficinas do horário integral, os monitores, expressaram que, tem interesse em vivenciar as experiências do cotidiano escolar e a integração com os estudantes. Os estagiários destacam que os Programas oferecem a oportunidade de estágio e contato com a realidade das escolas. Alguns afirmaram que, as oficinas ampliam as oportunidades de aprendizagem, de estímulo a prática do esporte e a propagação da cultura entre os alunos.

Também foram incluídas no questionário questões que suscitassem a reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico (PPP) e acerca da sensação de integração e pertencimento que cada um expressa, com relação à proposta do Programa Mais Educação, desenvolvida na escola. Com respeito ao PPP, 72% dos monitores revelam nunca ter tido acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola. Entre os professores, todos em algum momento já tiveram acesso ao PPP, porém revelam não saber, como o mesmo se têm se articulado com a proposta em andamento, o que denota que o PPP, não tem sido objeto de reflexão e (re)elaboração coletiva e permanente.

Considero importante ressaltar, que no período do planejamento anual, no início do período letivo de 2013, a comunidade escolar dedicou-se à atualização do Projeto Político Pedagógico. Entretanto, os monitores e estagiários mais uma vez, não participarão deste momento, já que as atividades do horário integral estavam suspensas, pela indeterminação dos contratos. Acredito que a realização desta pesquisa na escola, contribuiu significativamente

para esta reflexão e iniciativa, por parte dos educadores, revitalizando os espaços de discussão e potencializando o Projeto Político Pedagógico. O que segundo Linhares (2004), *revela o potencial transformador das pesquisas no campo da educação, de modo que os sujeitos e objetos da pesquisa “se interpenetram e se influenciam reciprocamente”*. (LINHARES, 2004, p.62)

Quanto a sentir-se integrado ao trabalho desenvolvido no horário integral, deparei-me com declarações conflitantes entre os entrevistados. Todos os monitores manifestaram que se sentem integrados nas ações que envolvem o Programa Mais Educação, no entanto, relatam que, o contato com os professores do horário regular é amistoso, porém distante. Em contrapartida, 83% dos professores revelam que não se sentem integrados à proposta, que desconhecem o trabalho desenvolvido nas oficinas, e que eventualmente tem contato com os monitores, quando se encontram nos corredores, ou quando os alunos que participam das oficinas apresentam seus trabalhos nos eventos da escola. Esta ambiguidade provavelmente expressa a sensação de cada sujeito, a partir do lugar que este ocupa, no contexto do horário integral.

A falta de conhecimento e integração, entre os professores e monitores, revela ainda que a intenção de fomentar a educação integral, traduzida nos documentos do Programa Mais Educação, não se efetiva na prática, até mesmo pelas condições de funcionamento e organização, impostas às escolas de Nova Iguaçu. Corroborando com esta reflexão, apresento alguns depoimentos coletados durante as entrevistas.

“Falta este elo direto entre professor e monitores, para que haja troca de ideias, experiências, planejarem em conjunto. Falta este espaço, até mesmo para as pessoas se conhecerem. Essa lacuna atrapalha na integração, porque muitas vezes há resistência dos professores, que acham que o monitor é um estagiário apenas, que tem uma habilidade específica, e “ele” é um professor. Quando essas diferenças acabarem e quando houver um espaço não só dentro da escola, mas também em nível de secretaria de educação, para reunir todo o grupo, para trabalhar em conjunto e falar uma só língua, aí sim, poderemos chamar o nosso trabalho de educação integral.” (Entrevista, Diretora Adjunta, 2013)

“A gente ainda não consegue fazer esta integração, desses dois elementos tão importantes na escola, que são os professores e os monitores. Eu acho que quando houve a implantação do horário integral, a Secretaria de Educação deveria ter promovido um seminário, uma palestra, enfim, esclarecendo como seria a proposta do horário integral. E essa preocupação não aconteceu. Por isso vem à resistência dos professores. É como se tivesse duas escolas dentro de uma só. As pessoas foram obrigadas a acolher um programa sem conhecê-lo.” (Entrevista, Diretora Geral, 2013)

Nesta mesma direção, no que se refere à articulação entre as atividades desenvolvidas no horário regular e nas oficinas, verificamos que a maioria afirma não haver nenhuma articulação entre as atividades. Somente alguns assinalaram que, os monitores responsáveis pelas oficinas de reforço, buscam estabelecer um diálogo com os professores, de forma que as dificuldades dos alunos possam ser trabalhadas nas oficinas de letramento e jogos matemáticos. Para ilustrar essa afirmativa, apresento alguns relatos expressivos: *“O planejamento integrado pode até estar previsto no papel, mas desconheço que esta articulação ocorra na prática.”* / *“Nesta escola não há momento de troca e planejamento entre o horário integral e o regular”* / *“São duas escolas no mesmo espaço.”* / *“A integração só ocorre nos eventos da escola.”* / *“Acho que a falta de profissionais compromete a articulação, pois há uma sobrecarga de trabalho para todos.”*

Para melhor compreensão dos relatos acima, consultei o calendário letivo da rede e verifiquei que só há uma reunião pedagógica por bimestre, mesmo assim, com o horário dividido em 50% de aula e o restante para reunião, o que não contribui efetivamente para que sejam criados os espaços necessários para troca de experiências e planejamento. Basicamente este tempo é utilizado para dar informações da SEMED e planejar precariamente os eventos da escola. A própria gestora da E.M. Esperança confirma a falta de espaço, para o entrosamento e o planejamento integrado e fala da necessidade de reverter esta situação. *“Por parte da Secretaria de Educação, não existe previsão de espaços para o planejamento integrado em calendário. Nós é que temos que trabalhar esta cisão, criando este tempo, este espaço na escola. [...] Isso vai ter que acontecer. A escola precisa criar o espaço”*. (Entrevista, março/2013)

Com relação ao conhecimento da proposta do Programa Mais Educação, tanto professores, como monitores, revelaram ter alguma informação sobre o mesmo, porém as respostas demonstram visões limitadas e fragmentadas sobre o Programa. Até mesmo a CPP (Coordenador (a) Politico-pedagógico), responsável pela organização das atividades que envolvem o horário integral, relatou nunca ter tido acesso aos textos de referência do Programa Mais Educação. Ainda com relação ao processo de formação para atuar no Programa, a maioria relatou que nunca participou de nenhum estudo, curso ou encontro desta natureza, conforme podemos observar no gráfico a seguir:

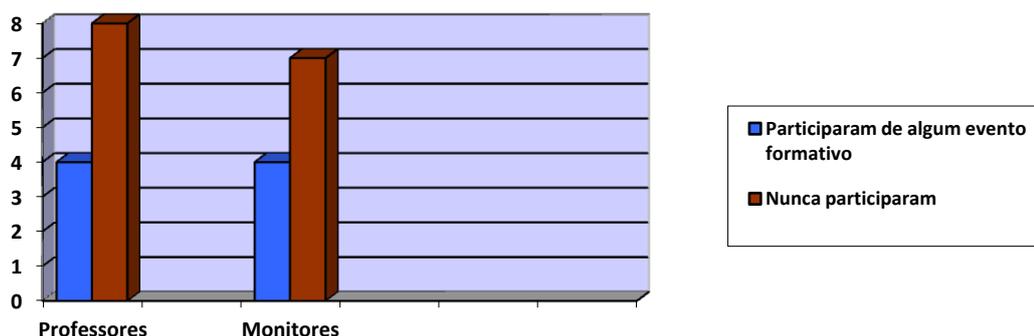


Ilustração 08 – Gráfico demonstrativo – resultados dos questionários

Diante desta lacuna, podemos inferir que mesmo após cinco anos de implementação do Programa Mais Educação nas escolas da rede, ainda não existe uma ação efetiva e consistente que atenda a demanda dos processos formativos, o que certamente favorece a naturalização de práticas espontâneistas, incompatíveis com a natureza do processo educativo, que exige planejamento, reflexão e intencionalidade. A esse respeito Freire assinala que:

A prática docente envolve um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O que a prática espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber da experiência feito, que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. (FREIRE, 1996, p.38)

Dando um passo a mais, encontramos exposições controversas entre os entrevistados, no que diz respeito à implantação da escola de tempo integral e a proposta de educação integral apresentada pelo Programa Mais Educação, o que podem expressar tanto o desconhecimento, ou um conhecimento limitado com relação à proposta. Ou ainda, pode indicar, como esta experiência vem sendo assimilada pelos sujeitos envolvidos, direta ou

indiretamente. Também fica evidente que tantos os professores, quanto os monitores, não tem clareza quanto a diferença entre as propostas de educação integral e escola de horário integral.

Quadro 02 – Respostas dos questionários sobre a proposta de educação integral

Professores	Monitores
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>“A proposta é boa, porém não se desenvolve plenamente na prática, devido à precariedade dos espaços e recursos”.</i> ✓ <i>“O ideal de formação é a Educação Integral, mas esta deveria ser implementada em condições adequadas e com atividades que atendam aos interesses dos estudantes”.</i> ✓ <i>“A escola integral deve ser mais atraente e acolhedora”.</i> ✓ <i>“É válida por proporcionar uma formação mais ampla, que contemple a arte, o corpo e a formação para cidadania”.</i> ✓ <i>“Deve envolver os alunos integralmente em experiências de aprendizagem que auxiliem na vida e na formação da cidadania”.</i> ✓ <i>“Oferecer Educação Integral, demanda pensar na qualidade do tempo e dos espaços educativos. Oferecidos aos alunos”.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>“A Educação Integral ajuda no desenvolvimento do aluno enquanto sujeito ativo na sociedade.”</i> ✓ <i>“Importante, pois acolhe a criança enquanto os pais trabalham”.</i> ✓ <i>“É muito boa para os alunos que gostam das atividades, porém muitos não se identificam com a proposta e são obrigados pelos pais, a permanecer na escola, o que gera muita insatisfação e indisciplina.”</i> ✓ <i>“A E. I. contribui para melhora da qualidade do ensino”.</i> ✓ <i>“A proposta é boa, mas é preciso qualificar o tempo que o aluno passa na escola.”</i>

Com relação à implantação do *Programa Mais Educação* nas escolas de Nova Iguaçu, os monitores demonstram maior aceitação com relação aos objetivos do programa em promover a educação integral. A maioria afirma que a proposta é bastante positiva, pois amplia as oportunidades de aprendizagem e de resgate a infância, através das atividades lúdicas, culturais e esportivas. Consideram uma boa iniciativa, tornando a escola mais dinâmica e alegre, e demonstram compreender que a proposta está em processo de construção, que ainda existem problemas, mas que o tempo trará resultados positivos. Entretanto, apesar de se mostrarem acessíveis à proposta, também destacam aspectos que devem ser repensados, para que a oferta da educação integral, expressa no Programa, possa se efetivar e se consolidar nas escolas. Dentre os aspectos apontados, podemos citar os mais frequentes:

- ✓ Promover maior envolvimento das famílias e comunidade;
- ✓ Cuidar da infraestrutura das escolas, adequando os espaços;
- ✓ Mais investimento nos processos de formação e planejamento, possibilitando maior sintonia e integração entre as atividades do horário regular e as oficinas que compõe o horário integral.

Já os professores, assumem uma postura mais crítica, sendo possível perceber, uma maior resistência com relação à implementação do Programa, principalmente devido à inadequação dos recursos e espaços. A maioria reconhece que *o Mais Educação* é uma boa estratégia para oportunizar a educação em tempo integral, e que a experiência ainda está sendo construída, no entanto, destacam que há muitos fatores que inviabilizam sua concretização, entre os quais podemos assinalar:

- ✓ A implantação do Programa sem que as escolas tenham sido preparadas;
- ✓ A precariedade dos espaços, dos recursos humanos e materiais, o que impede que a proposta se desenvolva na íntegra, atendendo aos estudantes e profissionais em condições mais favoráveis e dignas.
- ✓ A ausência de espaços formativos e de planejamento, o que desqualifica o projeto, pois os alunos ficam mais tempo na escola, participando de atividades improvisadas;
- ✓ A falta de espaços de integração e diálogo entre professores e monitores, o que permitiria a elaboração do planejamento integrado;
- ✓ A dificuldade em articular parcerias com a comunidade.

Numa avaliação geral sobre a experiência de implementação do Programa Mais Educação na escola, os professores e monitores entrevistados, apontaram como principais pontos positivos os seguintes aspectos:

- ✓ A oportunidade de acesso a atividades diversificadas;
- ✓ O resgate do tempo ocioso da criança, que em regra, passa o dia perambulando pelas ruas do bairro, sem nenhuma orientação;
- ✓ Maior interesse pelas atividades que envolvem a música, a dança, o teatro, o que favorece o enriquecimento do repertório cultural dos alunos;
- ✓ A oportunidade de inclusão, integração e sociabilidade entre os alunos;
- ✓ Maior oportunidade de aprendizagem e de vivências que possibilitem o desenvolvimento da consciência crítica e a formação da cidadania;
- ✓ Oportunidade de participar das oficinas de reforço, para aqueles que apresentam maiores dificuldades no processo de aprendizagem.

No que diz respeito às contradições que envolvem o Programa, observa-se que professores e monitores confluem em certos aspectos, porém apresentam algumas demandas distintas, provavelmente em função do lugar que ocupam neste contexto, ou mesmo do nível de envolvimento de cada um.

Professores	Monitores
<ul style="list-style-type: none"> ↪ Falta de capacitação dos monitores envolvidos; ↪ Alunos mais agitados durante a aula; ↪ Barulho excessivo; ↪ Inadequação dos espaços; ↪ A falta de estrutura para atender aos alunos em condições dignas ↪ A falta de integração no planejamento; ↪ Os pais confundem horário integral com creche; 	<ul style="list-style-type: none"> ↪ O agrupamento de alunos com idades diferenciadas; ↪ A falta de estrutura e material para o desenvolvimento das atividades ↪ Alunos que não se interessam pelas oficinas, mas são obrigados a permanecer em horário integral; ↪ Insuficiente remuneração e formação ↪ Não ter condições de funcionamento em dias de chuva;

<ul style="list-style-type: none"> ↳ A adesão da escola sem condições prévias; ↳ O fato de não absorver todos os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> ↳ Muito cansativo para alunos menores de oito anos de idade; ↳ A falta de interação com a comunidade local; ↳ Má administração do tempo de intervalo entre os turnos; ↳ Irregularidade e baixa qualidade na merenda escolar.
--	---

Quadro 03 – Resultados dos questionários a respeito das contradições e desafios que envolvem o Programa

Ainda quando indagados sobre como acontece o planejamento das atividades que envolvem as oficinas, a maioria dos monitores respondeu que cada um prepara seu planejamento individualmente, com base no material disponível e nas condições oferecidas pelo espaço. O CPP confere o planejamento e dá algumas orientações. Ou seja, mais uma vez percebe-se a carência de espaços para o planejamento coletivo e integrado e integrador. No que diz respeito aos resultados e mudanças observadas na participação e desempenho dos alunos inseridos no horário integral, os professores e monitores ressaltaram que:

- ✓ Os alunos tornam-se mais participativos e cooperativos;
- ✓ São observadas melhoras nas relações afetivas, na socialização e desenvolvimento das habilidades motoras.
- ✓ Os alunos extravasam suas energias e aprendem a lidar com regras e limites, melhorando o convívio social e o rendimento escolar;
- ✓ Há mais interesse em vir para escola, pois o aluno se sente mais valorizado e feliz.
- ✓ As oficinas em geral estimulam outras formas de aprendizagens.

Apesar das descrições afirmativas, alguns professores ainda mostram-se reticentes com relação aos resultados. Registram que a agitação e o barulho no espaço escolar têm contribuído para acentuar a indisciplina, que os alunos que participam das oficinas retornam mais agitados e desconcentrados e que ainda não percebem mudanças positivas entre os estudantes que estão inseridos no horário integral. Também destacam que os resultados dependem da aceitação e interesse do aluno pelas oficinas. Segundo relatos, quando o aluno sente-se obrigado a participar, fica mais descontente, disperso e agitado.

No que se refere à repercussão do Programa Mais Educação nos problemas enfrentados pela escola, 83% dos professores afirmam que a implantação do Programa infelizmente, contribuiu para o agravamento dos problemas já existentes, dentre os quais citam principalmente: a inadequação dos espaços físicos; o elevado número de alunos; o descompromisso das famílias e a carência de profissionais para suprir as necessidades da escola. Dentre os desafios e perspectivas apontadas para construção da proposta de educação integral nas escolas, descrevo abaixo os mais citados:

❖ **Enfrentamentos:**

- ↳ Superar as condições que precarizam o trabalho dos professores e monitores, buscando melhorias nas condições das escolas e na remuneração dos monitores e mães educadoras (o atual valor da bolsa auxílio pago pelo Programa é de R\$300,00 para 20 horas semanais, para monitores e de R\$ 100,00 para mãe educadora);

- ↪ Viabilização financeira para contratação de mais monitores;
- ↪ Mais investimento nos processos formativos;
- ↪ Cobertura da quadra de esportes e reformas para adequação dos espaços;
- ↪ Conquistar o interesse dos alunos e suas famílias, promovendo integração entre a escola e a comunidade;
- ↪ Atendimento das necessidades materiais e das oficinas;
- ↪ Conquistar parcerias, de forma que os alunos possam frequentar outros espaços, ampliando as experiências formativas;
- ↪ Superar o dualismo entre o horário integral e regular, promovendo a integração entre os sujeitos, e a reorientação dos tempos e espaços de aprendizagem.

❖ **Perspectivas:**

- ↪ Absorver todos os alunos de forma planejada e adequada, sem sobrecarregar os monitores e espaços existentes;
- ↪ Ampliar as formas de aprendizagem articuladas com a vida;
- ↪ Consolidar na prática a proposta de Educação Integral, tão discutida e propagada nos livros, no meio acadêmico, na política e na mídia;
- ↪ Desenvolver a proposta na íntegra, alcançando os objetivos do Programa Mais Educação, melhorando a qualidade da educação.

Considero importante relatar ainda, as observações registradas durante as visitas no espaço escolar, nos ajudam a compreender os relatos dos professores e monitores, que responderam ao questionário. As ansiedades, questionamentos e perspectivas assinaladas, na verdade expressam a insatisfação e sentimento impotência presente entre os profissionais, em face aos desafios enfrentados no cotidiano escolar. A esse respeito encontramos em Freire(1996) a seguinte afirmativa:

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. [...] um dos piores males é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico, que nos leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 1996, p.67)

4.1.1 - Reflexões sobre o cotidiano escolar – E. M. Esperança

Desde o início da pesquisa de campo, em que me fiz presente no espaço escolar com a finalidade de acompanhar o cotidiano, dialogar com os sujeitos envolvidos e investigar as experiências do horário integral, deparei-me com inúmeras questões que interferem negativamente no dia-a-dia da escola, e que impedem a consolidação deste projeto. Logo no início do ano letivo a falta da merenda escolar prejudicou o começo das atividades do horário integral. Mesmo após o início dos trabalhos, ocorreram várias interrupções ocasionadas pela falta da merenda, pois como manter os alunos sete horas na escola, sem poder garantir suas refeições diárias? Acrescento ainda, que no início de dezembro de 2012, as atividades do horário integral, já haviam sido encerradas, devido à falta de merenda escolar.

As interrupções nas atividades também ocorrem em dias chuvosos, uma vez que a escola não conta com espaços parceiros, de forma que a maior parte das atividades acontece no pátio externo da escola, como não há calçamento e a quadra de esportes ainda não tem cobertura, não há como acomodar todas as crianças dentro da escola, com o turno regular em funcionamento. Diante de tantas interrupções, Podemos então questionar, em que medida o Programa cumpre sua finalidade de ampliar a permanência dos alunos na escola, atendendo as necessidades dos pais que trabalham fora?

Cabe também assinalar que o pátio interno ao qual me refiro, corresponde na verdade, a um corredor, onde transitam os alunos e funcionários. Logo, podemos constatar que o espaço físico não atende as necessidades elementares dos professores, monitores e alunos. No início do ano letivo, os banheiros externos foram finalmente reformados para atender aos alunos do horário integral, porém ainda não atendem satisfatoriamente aos estudantes. Outro fator condicionante é a carência de funcionários para orientar as crianças durante o banho.

A principal queixa dos professores na E. M. Esperança refere-se ao barulho excessivo das oficinas ao longo das aulas. Pude presenciar o transtorno que os professores enfrentaram para a aplicação da provinha Brasil, nas turmas de 2º ano (2012), enquanto a banda de fanfarra tocava no pátio. A carência de espaços apropriados para o desenvolvimento das atividades que envolvem as oficinas certamente é um dos grandes desafios a ser enfrentado. Para ilustrar as afirmações acima, podemos observar as fotos abaixo:



Foto – Quadra sem cobertura



Foto - Pátio interno (Oficina de banda)



Foto – Atividade de esporte no pátio externo
(Arquivo do pesquisador)



Foto – Atividade na quadra

Ilustrações 09-10-11 e 12 – Espaços onde se desenvolvem as oficinas do horário integral

Também pude observar que o horário de intervalo entre o primeiro e segundo turno, não é bem aproveitado. As crianças passam mais de uma hora em salas de aulas participando de atividades enfadonhas, como assistir vídeos repetidos, brincar com mesmos jogos ou fazer

atividades de reforço escolar, o que gera muita resistência entre as crianças, principalmente com os maiores.

Neste período de “intervalo”, os alunos ficam sob os cuidados das mães educadoras, precariamente contratadas pela Secretaria de Educação, por uma bolsa auxílio equivalente a R\$100,00 mensais. Caberiam muitos questionamentos quanto à política municipal, que desvaloriza o trabalho e o lugar do professor na escola, não considera a precariedade dos espaços escolares, e ainda, na contratação dos recursos humanos, não garante os direitos e a dignidade dos trabalhadores, o que expressa na verdade o descompromisso com a qualidade da educação.

A Coordenadora do horário integral também expôs suas dificuldades em acolher aos alunos quando os monitores faltam ou se atrasam. Quando isso ocorre, é preciso reduzir as oficinas do dia, os alunos são agrupados em número maior e agregando crianças de diferentes faixas etárias (6 a 14 anos), o que desfavorece a realização das atividades e a integração entre os alunos, pois estão em fases distintas do desenvolvimento cognitivo e afetivo, com necessidades, vivências e interesses bastante diferenciados. É possível observar o despreparo de monitores em lidar com situações de desentendimento entre os alunos, o que quase sempre leva ao agravamento dos conflitos, culminando em brigas, em que os alunos se agredem física e/ou verbalmente.

Ainda segundo a CPP, os monitores que não tem a formação docente, nem experiência com relação à dinâmica escolar. Principalmente, os monitores das oficinas culturais, não se deixam conduzir pelas orientações dos profissionais que já atuam na instituição. Ao contrário a todo tempo transgridem os tempos e espaços, imprimindo sua própria dinâmica no trabalho, o que nem sempre é aceito pelos coordenadores e professores, motivando muitos conflitos. Também existem queixas quanto a inexperiência dos estagiários em lidar com os alunos, pois as crianças se machucam com frequência, ficam expostas ao sol por muito tempo, porque não há espaços cobertos e adequados para as atividades, o que em dias de calor intenso, provoca mal estar em muitas crianças, como dores de cabeça, enjoos entre outras coisas.

Esta realidade poderia ser diferente se os professores atuassem na escola em tempo integral, desenvolvendo o trabalho pedagógico com intencionalidade, a partir de um planejamento integrado. Sem contar ainda, com a responsabilidade assumida pela escola no cuidado das crianças em tempo integral, em condições tão impróprias. Afinal, como cobrar a frequência, a pontualidade, o planejamento e um desempenho mais adequado, dos estagiários e monitores, se estes não têm a formação e a experiência necessárias, para conduzirem o trabalho com as crianças, além de receberem uma bolsa auxílio insignificante, para atuarem em vinte horas semanais.

Com base nas observações registradas, verifiquei que estas dificuldades vão sendo contornadas ou postergadas nos seus enfrentamentos. Até porque não são tomadas providências com relação aos processos contratuais e formativos, como também no sentido de equacionar a falta de espaço/tempo, que possibilite o engajamento dos Professores e a articulação do Programa com o Projeto Político Pedagógico, de forma que a Educação seja de fato integral e integrada aos anseios da comunidade escolar.

Percebe-se que a precariedade dos espaços, a ausência de uma política contratual coerente com a legislação trabalhista e com as necessidades das escolas de horário integral, além da improvisação, a falta de diálogo, de um planejamento integrado, acarretam constantes conflitos, entraves e descontentamento no ambiente escolar. Tais condições devem ser enfrentadas e superadas, a partir da reflexão nos espaços de discussão e organização coletiva, de modo que sejam reivindicadas perante o poder público, as mudanças necessárias.

Essa mobilização e articulação da comunidade escolar não devem depender somente da intervenção externa, por parte dos governos ou da Secretaria de Educação. É Preciso também, forjá-las internamente, a partir da ruptura do imobilismo e resistência e do

comprometimento de todos. Bem sabemos que em se tratando de políticas públicas, entre o que diz a teoria e o que se efetiva na prática há um enorme distanciamento, que precisa ser revertido através da reflexão, ação e reivindicação por parte dos sujeitos envolvidos.

Desde o início da pesquisa nesta unidade, obtive boa receptividade entre os sujeitos da pesquisa, que se dispuseram a participar com interesse, contribuindo em todos os momentos com o trabalho investigativo, seguramente, por atuar profissionalmente nesta escola há mais de treze anos. Tanto os professores, como os monitores, alunos e demais funcionários, sempre se mostravam interessados em participar e contribuir com o processo investigativo, colocando a disposição às informações necessárias e respondendo aos questionários e entrevistas. Também demonstram interesse em compartilhar e refletir sobre os resultados, como possibilidade de fazer uma releitura e (re) criação da experiência do horário integral. No entanto, pude perceber em alguns momentos, o desconforto da direção com relação ao meu interesse sobre diferentes aspectos que envolviam a gestão do horário integral. Esta dificuldade foi sendo superada com o decorrer do trabalho

4.2 – A pesquisa na Escola Municipal Alegria

Dando prosseguimento aos registros e análises desta investigação, exponho os resultados da pesquisa de campo, no contexto da E. M. Alegria, que conforme já foi mencionado, apresenta uma trajetória diferenciada da escola anterior, por ter participado da implantação do Projeto Bairro Escola em 2006. Minhas visitas a esta unidade se concentraram no segundo semestre letivo de 2012, sendo uma vez por semana, no primeiro turno (entre 07 e 11 horas), conforme a disponibilidade dos sujeitos envolvidos e a programação da escola.

Nesta escola também foram aplicados os mesmos questionários abertos com professores e monitores, além da realização das entrevistas com a direção e coordenação do horário integral, e a análise de documentos internos e registros em diário de campo. Segundo Coimbra e Nascimento (2012, p.133), O diário de campo é uma potente ferramenta, registrando, potencializando e problematizando os acontecimentos cotidianos, de modo que, *“a sua escrita já se configura como um processo de análise”*.

De acordo com a pesquisa, a E. M. Alegria também acolhe, desde a Educação Infantil ao 5º ano do Ensino fundamental, diferenciando-se da escola anterior, no número de alunos e de turmas, e por também abrigar duas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no terceiro turno. São ao todo 984 alunos, distribuídos em 24 turmas. Trabalham na unidade 29 professores, entre regentes de turma, orientadores, coordenadores e direção. Além de 15 funcionários de apoio, entre auxiliares administrativos, merendeiras e serventes.

Ao longo de minhas visitas a escola, era sempre recebida pela coordenadora do horário integral (CPP) e pela incentivadora da sala de leitura. A primeira mostrava-se pouco a vontade com a minha presença e reticente com relação à pesquisa. Alegava sempre estar muito ocupada com as atribuições da coordenação e com isso não dispunha de tempo para ajudar na pesquisa. No dia em que agendamos a entrevista mostrou-se muito tensa e apreensiva em saber quem mais teria acesso ao trabalho. Mesmo com toda tentativa de minha parte, em tranquilizá-la a este respeito, pude notar o quanto estava sendo reservada em suas respostas. Apesar de não ter dito claramente, percebi que o quanto estava preocupada com algum tipo de represália, conforme podemos observar em algumas de suas reações durante a entrevista:

“Quem mais vai ter acesso a esta entrevista”. [...]“Não quero responder a esta pergunta”.[...]“É melhor você perguntar isso a diretora, ela poderá explicar melhor”. (Entrevista com a CPP, novembro de 2012)

Contudo, ao longo de minhas visitas à escola, sempre pude contar com a disponibilidade e apoio da professora incentivadora da Sala de Leitura, auxiliando-me no que fosse preciso. Na medida do possível fui me adaptando ao espaço escolar e observando as relações cotidianas e registrando as informações e os acontecimentos, que envolviam o horário integral. Cabe registrar ainda que, durante minhas visitas a unidade, a direção nunca estava presente. Segundo os funcionários, a mesma precisava comparecer a SEMED e resolver problemas referentes à escola. Apenas nos encontramos no dia agendado para a entrevista, ao fim do ano letivo.

Segundo a CPP, o horário integral funciona nesta escola, das 10 às 14 horas. O aluno que estuda pela manhã participa do horário integral entre 11 e 14h. Já o aluno que estuda a tarde, chega à escola por volta das 10h, para participar das mesmas oficinas até as 13horas. As atividades diárias são: acolhida, lanche, pintura, roda de leitura, recorte e colagem, jogos, recreação.

Há algumas oficinas que atendem grupos específicos, como a banda, a dança (balé) e oficina de judô. Essas oficinas são realizadas na quadra coberta, que fica separada do prédio principal. Logo que chegam os alunos são agrupados, conforme o número de crianças que comparece. Todos os grupos desenvolvem as mesmas atividades, porém a cada dia tem uma proposta diferente. A CPP ainda complementou: *“Nós, não temos estagiários de esporte, do Programa Segundo Tempo, nem do Programa Cidade Universitária, todos são monitores do Programa Mais Educação. Mas, temos estagiários da rede estadual, do curso magistério, que acompanham as atividades”*. (Diário de Campo, setembro, 2012)

O espaço físico da escola é bem grande e a quadra de esportes é coberta. O que facilita o trabalho com as crianças. Tanto a quadra de esportes, como o pátio externo e o espaço do refeitório, ficam no andar térreo, separado das salas de aula ficam no andar superior. A escola também tem um prédio anexo, com salas de aula, rampa de acessibilidade e outras dependências, porém o mesmo nunca foi usado, pois segundo os funcionários, faltam instalar as telas de segurança.



Ilustração 13 - Foto do prédio anexo - obra não concluída (arquivo do pesquisador)

Apesar de possuir um grande espaço físico, a escola precisa de muitos cuidados não só com a manutenção, mas com a humanização de seus espaços. Quando chove o pátio fica alagado, há muito vegetação crescendo no pátio, colocando alunos e professores em situação de risco, devido à proliferação do mosquito da dengue. Os banheiros se encontram em condições bastante precárias, além disso, há muitas carteiras quebradas espalhadas pela escola. Todos estes fatores dificultam o cotidiano escolar e desqualificam as condições da unidade para receber as crianças com segurança e dignidade, conforme podemos observar nas fotos a seguir:

Ilustrações 14 e 15 – Fotos dos espaços onde se desenvolvem algumas oficinas

(Arquivo do pesquisador)



Foto da quadra



Foto da rampa de acesso ao prédio anexo



Ilustrações 16 e 17

Fotos do acesso aos banheiros externos (arquivo do pesquisador)

Com relação aos alunos que participam do horário integral, foi confirmado pela CPP e Direção, que todos os alunos matriculados na unidade, estão automaticamente inseridos no horário integral, mas esta adesão é opcional ao responsável da criança, como também fora relatado na outra escola. Entretanto, percebi que poucas crianças participam, cerca de cinco grupos, com mais ou menos seis alunos em cada grupo. Esses alunos estudam a tarde e tem mais liberdade de escolha, de frequentar ou não o horário integral. Na parte da tarde o grupo que permanece na escola é maior, pois são os alunos que já estavam em aula no turno da manhã. Logo, ainda que as oficinas do dia não sejam de interesse dos alunos, o grupo acaba permanecendo na escola, pois os responsáveis só retornam para buscá-los as 15h. A própria direção relata que a estrutura física da escola não teria como acolher todos os alunos matriculados em regime de horário integral.

“Nenhuma escola da rede tem como atender 100% dos alunos. Porque todo o trabalho é realizado apenas dentro da escola ou com ajuda de pouquíssimos parceiros. Algumas escolas que tem muita dificuldade em conseguir os parceiros, outras não. No meu caso, eu só tenho um parceiro. Só que mesmo assim, o horário integral não comporta o número de alunos que eu tenho na escola. Eu tenho matriculado hoje 984 alunos, e o espaço não é suficiente para ter o horário integral, mesmo com este parceiro”.
(Diretora, E.M. Alegria. Entrevista, dezembro/2012)

Quanto à aplicação dos questionários junto aos professores e monitores, o processo de devolutiva foi mais demorando e difícil, em comparação a outra escola. Pude perceber claramente, que as pessoas se esquivavam para não responder ao questionário, alegando falta

de tempo ou esquecimento. Porém houve maior participação entre os professores, de modo que, dos 15 participantes, 11 fizeram a devolução, no entanto entre os monitores, dos 15 participantes, apenas cinco fizeram deram retorno. O baixo interesse dos monitores pode estar relacionado à postura reservada da coordenadora do horário integral, com relação à pesquisa.

No tocante a formação acadêmica e ao tempo de atuação na educação, apenas metade dos professores entrevistados possuem graduação, sendo que a maioria atua há mais de dez anos na educação. Da parte dos monitores, como não há estagiários universitários do Programa Segundo Tempo e Cidade Universitária, todos que responderam ao questionário, apresentam formação em nível médio e atuam na escola há menos de um ano. Este quadro se difere da E. M. Esperança, onde a maioria dos professores e monitores tem formação em nível superior. Com relação ao conhecimento da proposta do Programa Mais Educação, as respostas se assemelham a outra escola. A maioria demonstrou ter algum conhecimento, ainda que restrito, sobre o programa, apresentando as seguintes definições:

Monitores: É um programa criado para complementar o ensino regular e ajudar na integração dos alunos. O Programa Mais Educação promove a socialização e maior oportunidade aprendizagem para o aluno carente, oferecendo atividades diversificadas.

Professores: É um programa implementado e subsidiado pelo governo federal, que possibilita as escolas públicas acesso a materiais e recursos financeiros, para oferta de atividades diversificadas no contra turno, promovendo a inclusão e a melhor formação dos alunos.

Sobre ter tido acesso a algum tipo de formação para atuar no programa, ao contrário da E. M. Esperança, tanto professores como monitores relataram que já participaram de algum encontro formativo, principalmente, na ocasião da implementação do Programa Bairro Escola. Ainda relatam que esta oportunidade refletiu de alguma forma na sua prática, conforme observamos em alguns relatos:

“Aprendi a ter uma visão mais ampla do processo educativo, que envolve não só a formação escolar, mas a formação integral do aluno”.

“Percebi que o professor precisa ir além da sala de aula, participando do cotidiano do aluno”.

“Os encontros de formação inspiram novas práticas e ampliam nossos conhecimentos”.

Com relação à permanência dos alunos na escola em tempo integral, todos apresentam uma visão afirmativa sobre esta experiência, pois além de oportunizar outras experiências de aprendizagens, proporciona maior integração entre a escola e a comunidade. Vejamos alguns relatos a este respeito:

“A proposta é positiva desde que ajude o aluno a desenvolver suas potencialidades, contribuindo para uma formação mais completa”.

“Acho muito positivo, pois o aluno pode participar de diversas atividades, que despertem o seu interesse, como esporte, música e recreação, além do reforço na aprendizagem, colaborando de forma construtiva para sua formação”.

Quanto à implantação do Programa Mais Educação, e o horário integral nas escolas de Nova Iguaçu, encontramos algumas opiniões divergentes entre professores e monitores que atuam na E. M. Alegria. Até mesmo certo saudosismo da parte dos professores, com relação à experiência vivenciada na implantação do Programa Bairro Escola (2006), conforme podemos observar em alguns depoimentos no quadro a seguir:

Quadro 04 – Resultado dos questionários
Depoimentos sobre a experiência do horário integral

Monitores	Professores
<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Acho bom, pois o programa supriu muitas carências da comunidade escolar”. ✓ “A proposta é positiva, porém há pouca estrutura para sua realização”. ✓ “Existem muitas falhas, mas nada que chegue a prejudicar o andamento do programa”. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Infelizmente a proposta do Bairro Escola ficou pelo caminho. A proposta do Bairro Escola era mais integrada e estruturada. O trabalho com os alunos também era mais diversificado e interessante.” ✓ “Como não há esclarecimentos, os pais distorcem a proposta, fazendo da escola de horário integral uma creche para todas as idades”. ✓ “Na proposta atual, não há estrutura adequada, nem preocupação com a formação dos agentes que atuam”. ✓ “A implantação do horário integral foi muito rápida, sem reflexão. Há muito frenesi e pouco resultado”.

Numa avaliação mais ampla sobre a implementação do Programa Mais Educação nas escolas de Nova Iguaçu, encontramos opiniões semelhantes a avaliação dos professores e monitores da E. M. Esperança. Observa-se que ainda há muito descrédito com relação à atual proposta entre professores e monitores, sendo citados os seguintes aspectos acerca desta experiência:

Quadro 05 – Resultado dos questionários

Aspectos favoráveis	Aspectos dissonantes
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Maior motivação e oportunidade de aprendizagem; ✓ Mais integração e reconhecimento da escola junto à comunidade; ✓ Melhora a autoestima das crianças; ✓ Ajuda a diminuir a indisciplina, favorecendo a socialização entre os alunos; ✓ Acolhe as crianças em situação vulnerável, auxiliando as mães que 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não existe estrutura adequada no espaço escolar, para o funcionamento em horário integral. Faltam materiais e até mesmo água e de merenda. ✓ Não há investimento nas escolas e na formação dos profissionais, revelando o desinteresse e a falta de dedicação dos gestores e do governo local;

<p><i>trabalham fora;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Oferece atividades diversificadas;</i> ✓ <i>Promove maior compromisso de todos na comunidade escolar;</i> ✓ <i>Contribui para o desenvolvimento do aluno.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Falta de apoio e monitoramento por parte da SEMED.</i> ✓ <i>Horário intermediário com atividades repetitivas e inadequadas;</i> ✓ <i>Falta de entrosamento e de planejamento integrado;</i> ✓ <i>Número de agentes insuficientes para atender a demanda.</i>
--	--

Quanto a sentir-se integrado à proposta do Programa Mais Educação, os monitores relatam que se sentem acolhidos e que aprendem na troca diária com os alunos e demais profissionais da escola. Já os professores em sua maioria, demonstram que não se sentem integrados a proposta. Porém, pude verificar que existe um maior reconhecimento entre os professores, com relação ao esforço individual da coordenadora política-pedagógica do horário integral (CPP), em dialogar com professores e monitores, agregando os trabalhos, articulando os projetos da escola, na tentativa de integrar toda comunidade escolar. Entretanto, a ausência de um calendário oficial que estabeleça os períodos de planejamento integrado para a comunidade escolar, impede a concretização de uma educação integrada e integradora. Apresento abaixo, alguns relatos que endossam esta reflexão e revelam algumas atitudes isoladas na tentativa de integrar a escola.

“Com o Projeto Político Pedagógico nas mãos, os monitores realizam seu trabalho com autonomia, porém não há espaço para troca e planejamento conjunto”.

“Se existe alguma diálogo entre o nosso planejamento e as atividades do horário integral, é graças ao esforço e organização da coordenadora (CPP)”. “O Programa Mais Educação fomenta a integração, mas na prática ela não acontece”.

“A CPP tenta acompanhar o trabalho dos professores para articular no planejamento das aulas de reforço, no horário integral”. “A Escola tenta reunir o grupo em algumas reuniões, porém a integração curricular não acontece.”

“Como profissional, procuro me integrar à proposta, pois me interesso pela formação dos meus alunos. Logo, interesso-me também pelas atividades que eles participam no horário integral”.

No que diz respeito ao planejamento das atividades do horário integral, os monitores declararam que seguem a programação estabelecida pela coordenadora (CPP), para cada semana. Que fazem o planejamento individualmente, preparando materiais e “folhinhas” mimeografadas com as atividades e depois aguardam a as orientações da CPP. Segundo os mesmos, o planejamento é contínuo e baseado na programação do horário regular. Para eles a integração acontece quando os alunos do primeiro turno se reúnem com os do segundo, para trabalharem juntos nas oficinas, e também nas apresentações dos projetos, quando se reúne toda escola.

Com base nesta declaração, podemos inferir que a compreensão sobre planejamento integrado é bastante restrita entre os monitores. Ainda nos deparamos também, com a reprodução de atividades que se assemelham ao que já é oferecido ao aluno durante as aulas regulares. O que explicaria o desinteresse por parte das crianças e nos remete mais uma vez, a reflexão de Arroyo (2012), sobre o risco de transformar a escola de horário integral em apenas mais tempo da mesma escola.

Se não existe espaço para a troca e o planejamento integrado, certamente que os professores não participam das experiências desenvolvidas no âmbito do horário integral. Com isso, acabam tendo uma visão distanciada do trabalho realizado, por meio dos relatos dos alunos, das exposições de trabalhos nos murais e apresentações nos dias de culminância de projeto. A forma como a escola de horário integral está organizada no município de Nova Iguaçu, não permite o envolvimento e o compromisso do professor com a experiência do horário integral. Neste contexto o professor é afastado do processo reflexivo que envolve o planejamento, tornando inviável a possibilidade de (re)invenção da escola de horário integral, tendo em vista a promoção da educação integral.

Com relação aos resultados e mudanças observadas entre os alunos que participam do horário integral, é unânime a visão entre os entrevistados, de que estes alunos ampliam sua capacidade de expressão oral, tornando-se mais integrados, constituindo melhores hábitos e atitudes com relação à convivência coletiva. A melhora da autoestima também contribui para alcançar resultados mais positivos no processo de aprendizagem, resgatando o interesse do aluno pelos estudos. Segundo a CPP, as crianças envolvidas na proposta se desenvolvem mais principalmente nos aspectos socioafetivos, conforme ressalta: *“A gente vê mais a parte interpessoal mesmo. Pelo menos é o que eu observo, eles ficam mais abertos, criam um campo maior de diálogo e laços afetivos com a escola”*. (CPP. E. M. Alegria. Entrevista/novembro, 2012)

Para os professores essas mudanças são observadas durante as aulas, refletindo no processo de aprendizagem, conforme podemos observar nos depoimentos que se seguem: *“O aluno melhora sua desenvoltura, oralidade e socialização, influenciando positivamente no trabalho em sala de aula”*. / *“Se com o auxílio das oficinas de reforço os alunos melhoram na aprendizagem, consigo desenvolver o meu trabalho e alcançar meus objetivos”*. / *“O fortalecimento da autoestima, possibilita ao aluno melhor desempenho na aprendizagem”*.

Quanto à repercussão do Programa Mais Educação no cotidiano da escola, a maioria considera que o mesmo contribui com a escola, pois ajuda a ampliar as oportunidades de aprendizagem, diversificando as atividades e ampliando os recursos materiais da escola. Segundo os entrevistados, o que interfere negativamente é a inadequação do espaço físico e a forma como o programa é gerenciado pela política local. Seguem abaixo alguns depoimentos dos professores e monitores que ajudam a reforçar esta reflexão:

“O Programa não atrapalha o cotidiano escolar, o que falta é melhorar a estrutura e adequação física das escolas, para atender as demandas de espaço, com a consciência de que o aluno é o maior beneficiado”.

“O Programa Mais Educação ajuda a escola, mas é preciso gerenciar bem os recursos, em favor dos interesses da comunidade”.

“O Programa só contribui com a escola, o que falta é a presença do governo na melhoria das escolas, pois sem água, sem merenda, sem estrutura, a escola não funciona, com ou sem horário integral”.

Para a consolidação da escola de horário integral, com a perspectiva da promoção de uma educação mais integrada, foram apontados os seguintes desafios e perspectivas:

Principais desafios:

- ✓ Conscientizar as famílias que a educação não é apenas responsabilidade da escola.
- ✓ Potencializar os espaços de discussão e decisão, na perspectiva de um planejamento integrado, visando adequar as atividades oferecidas no horário integral, aos interesses e necessidades dos educandos, para o melhor aproveitamento da proposta.
- ✓ Aprender a lidar com as diferenças no espaço escolar, favorecendo mais a troca de experiências e afeto.
- ✓ Integrar e comprometer toda equipe no enfrentamento dos problemas existentes, tendo em vista sua superação.
- ✓ Repensar coletivamente os objetivos do Programa Mais Educação, para efetivá-los na prática, visando alcançar melhores resultados no processo educativo.

Perspectivas: A ampliação da experiência em toda rede municipal. O reconhecimento do trabalho desenvolvido e a oferta de uma educação de qualidade, que prepare melhor os alunos para a vida em sociedade.

4.2.1 – Reflexões a partir desta pesquisa

Ao dar início a esta reflexão, considero importante registrar que o “tempo” de realização desta investigação, foi intensamente rico, marcado por muitos encontros e desencontros. Por momentos conturbados pela pressa e pelos desafios que envolvem os sujeitos e o cotidiano escolar. Além da paciente acolhida aos acontecimentos inesperados, que nos desafiam a todo “tempo” a compreender que viver é uma “arte” e que todos os dias, devemos ousar pensar e descobrir outras formas de reinventar a vida. Assim, estes acontecimentos foram reorientando os caminhos e as escolhas metodológicas desta pesquisa.

A trajetória desta pesquisa de campo esteve marcada por três “tempos” singulares. O primeiro tempo marca o início da minha busca e aproximação com a realidade pesquisada. Especificamente, quando procurei a Secretaria de Educação para apresentar minha proposta de investigação e obter a autorização, a fim de oficializar minha presença nas escolas como pesquisadora.

Quando visitei a SEMED em outubro de 2011, tive a oportunidade de ser recebida e conversar com a Sra. Ana Cristina F. Oliveira, que naquele momento, respondia pelo Horário Integral no âmbito da Secretaria de Educação. Em conversa com a respectiva Professora, obtive algumas informações importantes sobre delimitação entre o horário integral e o Programa Mais Educação. Segundo a coordenadora Ana Cristina, o Programa Mais Educação no contexto de Nova Iguaçu, onde já havia sido implantado o horário Integral, exerce um papel de cofinanciador e potencializador da proposta da Escola de tempo integral.

Cabe assinalar que a respectiva professora não responde mais pela coordenação do Horário Integral em Nova Iguaçu, tendo sido substituída em 2012, quando ocorreram mudanças na gestão municipal. Sucedendo-se ainda outra substituição no início de 2013, quando o novo Prefeito eleito assumiu o governo do município. O que nos remete a reflexão, de que as frequentes mudanças entre os gestores interferem conseqüentemente, nas propostas em andamento, nas concepções e orientações políticas, bem como nas diretrizes e prioridades de cada governo.

Com relação aos desafios e perspectivas da Educação Integral no município, a ex-coordenadora, ressaltou na ocasião, que ainda existiam muitos problemas a serem enfrentados, como: a inadequação da estrutura física das escolas, a falta de condições materiais, de recursos financeiros, a carência de professores para atuarem na escola de horário integral, entre outros. Todos esses fatores são condicionantes para afirmação da proposta, porém em sua opinião o principal obstáculo existente é a barreira humana.

Segundo Ana Cristina, articular e mobilizar as pessoas para trabalharem coletivamente e se comprometerem com a promoção de uma Educação Integral, não é uma tarefa fácil. “*Fazer acontecer a Educação Integral, exige compromisso e dá muito trabalho, o que nem todos querem*”, afirmou Ana Cristina. Porém ela mesma reconhece que, não convocar os professores para conhecimento e reflexão acerca da proposta de implementação do horário integral na rede, representou uma importante falha no processo.

Com isso, segundo a coordenadora, existem muitas discrepâncias entre as escolas, com relação à maneira como se organizam, planejam e se articulam com as comunidades. Em sua opinião, tudo depende de como a equipe gestora e os profissionais se apropriam da proposta. No entanto, caberia questionar, como esperar assimilação e envolvimento dos professores com a proposta, se estes não atuam, nem participam no horário integral. Também há de se considerar as condições de infraestrutura dos bairros e realidades diferenciadas de cada comunidade.

O segundo “tempo” da pesquisa de campo concentrou-se na E. M. esperança, onde dei início ao diálogo e as investigações, sobre a proposta do horário integral. Como atuo profissionalmente nesta instituição, acompanhei diretamente cotidiano da escola e das atividades que envolvem o horário integral ao longo de todo ano letivo de 2012. O fato de estar mais presente na escola, e conhecer mais profundamente sua realidade, nem sempre facilitou o trabalho investigativo, pois meu olhar como orientadora da escola e como pesquisadora durante todo tempo estiveram entrelaçados.

O terceiro “tempo” corresponde ao período de pesquisa na E. M. Alegria, onde procurei me apropriar sobre a experiência desta escola no processo de implantação do *Projeto Bairro Escola* (2006) e do *Programa Mais Educação* (2008), com a finalidade de conhecer e confrontar as duas realidades, buscando compreender as similaridades e diferenças existentes na trajetória das duas escolas.

Julgo importante registrar, que no decorrer deste percurso, o momento mais delicado da pesquisa de campo, foi o período de realização das entrevistas, pois percebi uma grande resistência entre os sujeitos solicitados, principalmente na segunda escola, talvez por receio de exporem suas críticas e concepções. Nos relatos cotidianos, quase sempre havia certa superficialidade, na tentativa de camuflar os conflitos e as dificuldades enfrentadas, como se a realidade fosse sempre perfeita e harmônica.

Além da dificuldade encontrada na realização das entrevistas, deparei-me com outro desafio, pois em uma das escolas investigadas, atuo profissionalmente há treze anos, e seguramente por isso, não tenha notado nenhuma resistência por parte dos entrevistados, que se colocaram a disposição e demonstraram interesse em participar. Entretanto, pude perceber algumas investidas da Direção, na tentativa de inibir minhas conversas com o grupo e meu acesso as informações.

Em contrapartida, na outra instituição a Direção acolheu a pesquisa com boa vontade, porém era evidente o desconforto de alguns sujeitos em responder aos questionários e participar das entrevistas. Tanto a coordenadora do horário integral, como os monitores se esquivavam, evitando dar informações sobre o trabalho. Havia sempre muita preocupação sobre o que poderiam falar e quem mais teria acesso à pesquisa.

Quanto às reflexões suscitadas a partir dos questionários, considero que o enfrentamento dos desafios e o alcance das expectativas apontadas, envolvem principalmente, a conquista da autonomia entre os educadores, num processo de elaboração conjunta, de forma que a comunidade escolar construa e ponha em marcha o seu projeto de educação, que contemple, sobretudo, os interesses da coletividade.

Contudo, não se pode ambicionar que a escola tenha autonomia, para colocar em prática, uma proposta educacional, que sequer foi esclarecida aos professores. Neste sentido, considero importante refletir sobre a postura dos professores, que se acomodam diante de uma situação imposta, sem questioná-la, demonstrando uma atitude distante e refratária, que em nada contribui com as transformações almejadas. Assim como nos assinala Linhares (2010), “[...] a escola é outra quando os professores nela exercem sua autonomia em interação com os estudantes, com os outros profissionais da escola, mas também com a comunidade”.

Neste sentido, Tilton e Pacheco (2012, p. 153) nos falam sobre as tensões no cotidiano escolar a partir da implementação da escola de tempo integral, “*diferentes formas de interação entre os novos agentes educativos podem estar provocando estranhamentos e também surpresas diante da riqueza das diferentes trajetórias pessoais e formativas*”. As autoras ressaltam ainda a importância do Planejamento pedagógico compartilhado, como possibilidade de superar as tensões, resistências e visões reducionistas, além de representar um caminho para que os sujeitos envolvidos reflitam sobre as práticas, estabeleçam trocas de conhecimento, diálogo e partilha de saberes. Neste sentido as respectivas autoras afirmam que:

O comprometimento, com um projeto maior e mais amplo de educação integral passa, sem dúvida, por processos de gestão na busca de melhores resultados nas aprendizagens dos alunos e de formação continuada no interior das escolas, em parcerias com agências formadoras. [...] Essa formação pode constituir-se em espaços para construção de competências e de identidades; o delineamento de papéis, a partilha da responsabilidade e compreensão dos conflitos. [...] É preciso prever neste processo, reflexões sobre o currículo, avaliação, disciplina, gestão, diversidade, cultura, enfim oportunidades para que esses elementos sejam reinterpretados sob múltiplos olhares, contemplando diferentes visões de mundo. (p.155)

Durante minhas visitas às escolas, pude acompanhar os esforços das equipes para superar os obstáculos que surgem a cada dia, muitas vezes impostos pela falta de sensibilidade e de compromisso com a educação, por parte da própria administração municipal, como: a interrupção dos contratos dos estagiários, as várias interrupções pela falta de merenda, a ausência de investimentos na melhoria das condições físicas das escolas, entre outros.

Apesar dessas barreiras, os educadores buscam encontrar alternativas, para manter em funcionamento a escola e o horário integral, com o mínimo de dignidade. No entanto, torna-se evidente o sentimento de frustração entre os profissionais, com relação à falta de espaço e autonomia para a realização de seu trabalho, conforme uma situação que presenciei durante a pesquisa de campo e o depoimento de uma das diretoras entrevistadas.

Em, 16 de outubro de 2012, ao chegar à escola, notei que toda equipe do horário integral estava atarefada com o preenchimento dos diários e as atividades haviam sido suspensas devido ao alagamento do pátio, por causa das chuvas. Cabe esclarecer, que o preenchimento dos diários é uma exigência da SEMED e do sistema de controle do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Entretanto, pude observar que esta atividade burocrática demanda muito tempo e energia, envolvendo muitas pessoas, provocando um desgaste emocional em toda equipe.

Em função da cobrança exercida pela SEMED e da própria inoperância dos documentos. A CPP mostrou-se cansada e aborrecida com a situação, pois se sente cobrada por pessoas que não estão integradas no cotidiano da escola. (a supervisora externa, a Direção, a Coordenação da SEMED). Relatando que seu esforço não é reconhecido e que às vezes sente vontade de abandonar o cargo. Assim desabafou:

“Não há consenso nem por parte da SEMED. As escolas estão fazendo seus diários como podem, usando o modelo que já tem. Cada ano eles inventam um modelo diferente. A gente registra a falta ou a presença do aluno de acordo com a turma do horário regular, normalmente. Mas a SEMED quer que tenhamos um diário de cada turma para cada oficinheiro, e isso na prática não funciona”. “A gente é cobrado por todos os lados. E o que a gente faz... ninguém vê?” (CPP, E.M. Alegria – Diário de Campo/ outubro, 2012)

“A escola não tem muita autonomia para gerenciar a verba segundo seus interesses e decisões. O próprio Programa tem suas especificações com relação ao gerenciamento dos recursos. A verba já vem toda determinada. Uma parte para remuneração dos monitores. Uma parte para manutenção do espaço, para os pequenos reparos e uma parte pré-determinada de cada oficina, para compra dos materiais específicos. As oficinas são escolhidas pela escola, no momento da adesão ao programa. Todo ano na renovação da adesão a escola tem oportunidade de mudar ou manter as oficinas, mas as oficinas de matemática e letramento são obrigatórias.” (Entrevista. Diretora. E. M. Esperança, 2013)

Outra questão que julgo pertinente registrar refere-se à participação e o fortalecimento da comunidade educativa, no tocante a constituição da gestão democrática. Neste sentido apresento outra observação registrada *no diário de campo* (E. M. Alegria, em dezembro de 2012):

No dia agendado para entrevista com a diretora da unidade, observei que a mesma estava envolvida com a prestação de contas das verbas repassadas à escola, para SEMED. Segundo a diretora, a prestação de contas envolve todas as escolas da rede nesta época do ano e qualquer falha pode acarretar prejuízos à escola, podendo ficar suspensa do repasse de verbas no ano seguinte. Em caso de irregularidades na prestação de contas, a Direção também pode responder a inquérito administrativo. Por isso, de acordo com a diretora, ela mesma faz todo o trabalho, de compras e prestação de contas. (Diário de campo – registro/dezembro de 2012)

Através de relatos e registros de comunicados enviados pelos departamentos da Secretaria de Educação às escolas, via email, pude verificar que estas, recebem da própria SEMED, a divulgação e indicação de fornecedores para compra de materiais com as verbas do Programa Mais Educação e PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola). Muitas escolas da rede compram os materiais e equipamentos com um mesmo fornecedor, muitas vezes, com valores acima do mercado.

Neste contexto, podemos inferir que se o Conselho escolar fosse mais atuante e os gestores escolares, mais transparentes e democráticos, a decisão sobre o que comprar, onde e quando comprar caberia a somente a comunidade escolar. De modo que, todos teriam acesso às informações, que não ficariam restritas apenas aos diretores de escolas.

Nas duas escolas investigadas, tanto os professores, como as próprias coordenadoras do horário integral, demonstraram em suas entrevistas, não ter conhecimento sobre a aplicação das verbas do Programa Mais Educação, o que revela a falta de participação coletiva nos processos decisórios da escola e de transparência com a utilização do dinheiro público.

Ao longo de minhas visitas às escolas, também pude constatar uma questão no mínimo interessante. Tanto nos discursos da Secretaria de Educação, como pela ausência de uma simbologia que o identifique, o Programa Mais Educação é pouco reconhecido. Enfatiza-se o tempo todo que as escolas do município de Nova Iguaçu são de horário integral, mas pouco se fala sobre os recursos federais que subsidiam o funcionamento das escolas em horário integral. Como também não se exhibe o logotipo que identifica e divulga o Programa implementado nas escolas, assim como fazem os demais municípios, como podemos observar na foto abaixo, a fachada de uma escola da Prefeitura de Belford Roxo, município vizinho de Nova Iguaçu.



Ilustração 18 – Foto do Slogan do Programa Mais Educação
Fachada de Escola – Rede municipal de Belford Roxo (Arquivo da pesquisadora)

Retomando a questão referente ao planejamento integrado, as duas escolas demonstram dificuldades em avançar nesta conquista, revelando que ainda será preciso lutar para que este espaço seja garantido no calendário letivo oficial. De modo que, tanto a Secretaria de Educação, como as escolas, estejam de fato comprometidas com a elaboração de um currículo integrado. Conclui-se que a ausência deste espaço, é um fator determinante para originar conflitos e desconforto nas escolas, conforme podemos observar no depoimento de uma professora da E. M. Alegria:

“Fiquei bastante interessada nesta pesquisa, pois entro em atrito algumas vezes com a equipe do horário integral e com a direção, por divergir da forma como o trabalho vem sendo conduzido. Por isso penso que não sou bem aceita na escola. Falo mesmo o que penso e por isso não sou bem vista aqui”. (Relato de Professor. Diário de Campo, novembro de 2012)

Outra questão importante, diz respeito às avaliações externas, nas quais as duas escolas demonstram resultados diferenciados, independente de suas trajetórias e experiências com relação ao horário integral. Verifica-se que a E. M. Esperança apresenta um avanço gradativo e contínuo no IDEB, enquanto na E. M. Alegria, os IDEB apresenta um recuo. Pode constatar no decorrer da pesquisa de campo, que no caso da E. M. Esperança, este resultado, reflete a busca incansável dos professores, em investir continuamente na formação acadêmica e qualificar suas intervenções pedagógicas, demonstrando o firme compromisso com o

processo de aprendizagem dos alunos e com a qualidade da educação, conforme podemos verificar a evolução do IDEB nas duas escolas, no quadro abaixo:

Evolução do IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica)

E. M. ALEGRIA - Quadro 06

	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Ideb alcançado	3.9	4.0	5.0	4.0		
Meta		3.9	4.3	4.7	5.0	5.3

E. M. ESPERANÇA – Quadro 07

	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Ideb alcançado	3.4	3.7	4.3	5.1		
Meta		3.4	3.8	4.2	4.5	4.8

Fonte: Ideb 2011- Idebportalideb.com.br

Durante a pesquisa de campo na E. M. Alegria procurei ter acesso ao Projeto Político Pedagógico, que para minha surpresa, ao contrário da outra escola, o mesmo foi prontamente posto a minha disposição e logo notei que este estava atualizado e que em sua redação, mostrava-se articulado com a proposta do horário integral. Logo na introdução esta expresso o que representa o P.P.P. para a comunidade escolar quais são seus objetivos. Vejamos alguns fragmentos:

O Projeto Político Pedagógico instrumento de transformação da realidade. Um plano global da instituição, entendido como a sistematização do projeto participativo da escola, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada. O objetivo principal do PPP é ser instrumento de transformação da realidade, resgatando a potencia da coletividade, gerando esperança para comunidade onde a escola está inserida. (E. M. Alegria. Projeto Político Pedagógico, 2012)

Em seu contexto a escola deve ser reinventada para que se efetive como espaço de conhecimento, pesquisa e busca de soluções para enfrentamento dos problemas da comunidade. Sendo assim, os projetos pedagógicos, surgem da necessidade de se encontrar respostas para situações concretas ou problemas que a U. E. precisa enfrentar. (E. M. Alegria. Projeto Político Pedagógico, 2012)

Nota-se que mesmo estando expresso no documento, o desejo da comunidade educativa em organizar-se coletivamente, reinventando-se e mobilizando-se coletivamente na busca de soluções para seus desafios, este objetivo ainda não foi alcançado. Contudo, o desejo existe e sabemos qualquer processo de mudança, envolvem idas e vindas, avanços e retrocessos, mas principalmente uma constante busca, fazendo com que as escolas se tornem espaços cada vez mais vivos e democráticos.

No contexto das duas escolas, foi possível constatar que apesar de existir eleições diretas para escolha dos gestores das escolas de Nova Iguaçu, este processo não tem garantido a construção de relações mais participativas e democráticas nos espaços escolares investigados. Percebi ao longo de minhas visitas às escolas, que seus gestores são ausentes e muitas vezes omissos, porém mesmo distantes dos acontecimentos cotidianos, praticam uma espécie de “presença” autoritária, que impede o exercício da autonomia e da liberdade de ação e expressão, daqueles que legitimamente realizam o trabalho. Uma condição que desanima a participação coletiva, enfraquecendo a consolidação da gestão democrática.

Podemos verificar que, alguns programas do Governo Federal em parceria com os governos estaduais e municipais, como os programas, PDDE⁴³, PDE⁴⁴, o próprio Programa Mais Educação, o Programa Escola Aberta⁴⁵, bem como o Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares⁴⁶, fomentam cada vez mais a consolidação da gestão democrática e a melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas, contribuindo para que todos na escola assumam responsabilidades, se apropriem das necessidades e organizem coletivamente planos e estratégias para a superação dos desafios educacionais.

No entanto, a consolidação da Gestão democrática, dependerá da superação de muitos desafios e limites que impossibilitam a participação efetiva da comunidade. É preciso acima de tudo, combater as práticas autoritárias e equivocadas que se estabelecem no interior das escolas, além de superar a resistência, o imobilismo e a indiferença por parte dos professores e funcionários, que demonstram receio de se envolver e se comprometer com a comunidade local.

Neste sentido, é preciso que todos os sujeitos inseridos no contexto escolar reúnam esforços e criem mecanismos de participação coletiva, ampliando os exercícios da cidadania e se inscrevendo na luta por uma educação de qualidade. A construção da democracia e a conquista da cidadania são processos que precisam ser forjados no enfrentamento político envolvendo toda comunidade escolar. No confronto de ideias, interesses e na busca empenhada por alternativas que visem o bem comum. Neste contexto destaco a necessidade de investir no fortalecimento do Conselho escolar, uma vez que, este é um espaço legítimo e privilegiado para forjar esta conquista.

⁴³ O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse. <http://portal.mec.gov.br/> acesso em 30/12/12.

⁴⁴ O Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola é um Programa voltado para o aperfeiçoamento da gestão escolar democrática e inclusiva. O Programa busca auxiliar a escola, por meio do planejamento estratégico, oferecendo apoio técnico e financeiro para isso. Tem a finalidade de identificar os principais desafios e, desenvolver e implementar ações que melhorem os seus resultados, oferecendo apoio técnico e financeiro para isso. <http://portal.mec.gov.br/> acesso em 30/12/12.

⁴⁵ O Programa Escola Aberta incentiva à abertura unidades escolares públicas, localizadas em territórios de vulnerabilidade social, nos finais de semana. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda, oferecida aos estudantes e à população do entorno. <http://portal.mec.gov.br/> acesso em 30/12/12.

⁴⁶ O Programa Nacional de fortalecimento dos Conselhos escolares foi criado pelo MEC em 2004, para assegurar a participação das comunidades escolar e local na gestão democrática da educação básica pública, atendendo as exigências Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional de 1996. O Conselho Escolar é constituído por representantes de pais, estudantes, professores, demais funcionários, membros da comunidade local e o diretor da escola. Cabe ao Conselho Escolar zelar pela manutenção da escola e participar da gestão administrativa, pedagógica e financeira, contribuindo com as ações dos dirigentes escolares a fim de assegurar a qualidade de ensino. <http://portal.mec.gov.br/> acesso em 30/12/12.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Isto aqui, ô ô
É um pouquinho de Brasil iá iá
Deste Brasil que canta e é feliz, Feliz, feliz.
É também um pouco de uma raça
Que não tem medo de fumaça ai, ai
E não se entrega não!
Caetano Veloso – Isto Aqui, o que é?*

Os versos dessa canção me conduzem ao ponto de partida, momento em que comecei a pensar sobre as questões, que me levaram a investir nesta pesquisa. Um início marcado por muitos estranhamentos, interrogações e expectativas, que alimentaram meu desejo de melhor compreender a realidade das escolas de Nova Iguaçu, sobretudo, como estas seguem construindo e reinventando a experiência do horário integral em seu cotidiano.

Em meio a tantas questões que envolviam este estudo, algumas interrogações ainda persistem, dentre as quais destaco: *É possível instituir uma escola mais incluyente, que ofereça tempos e espaços múltiplos de aprendizagem, em que a arte seja um componente mediador e fecundo, para uma educação que promova a liberdade e a emancipação das pessoas?* Uma educação em que a experiência ética e estética, possa contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Longe da pretensão de ter encontrado todas as respostas ao longo deste percurso, julgo importante dizer, que as reflexões apresentadas aqui, não são conclusivas, principalmente, se levarmos em consideração a diversidade e a complexibilidade que envolve a temática deste estudo. As questões suscitadas ao longo desta pesquisa, não se esgotam nessas exposições finais, mas abrem brechas para que outras leituras e pesquisas possam surgir, corroborando para ampliação do debate e a reflexão, em torno da constituição de uma proposta de educação integral, que atenda as urgências e necessidades dos estudantes das escolas brasileiras.

Reintegro que a presente pesquisa buscou envolver a temática da educação integral, com a finalidade de resgatar a trajetória implantação do *Programa Mais Educação*, no contexto das escolas de horário integral no município de Nova Iguaçu, analisando seus desafios, perspectivas e possíveis entrelaces com a proposta de Educação Integral.

Com base neste percurso investigativo, pude apreender que apesar das escolas de Nova Iguaçu terem aderido à proposta do Programa Mais Educação, que expressa em seus objetivos, a intenção de fomentar a promoção da educação integral, verifica-se que na verdade, o município em questão, não se compromete com esta construção. Verificamos que os documentos e a legislação que norteiam a implantação do horário integral nas escolas municipais, não fazem menção ao compromisso com a promoção da educação integral.

Com relação ao estudo comparativo acerca da trajetória de implantação do horário integral nas escolas investigadas, foi possível verificar que, embora que a E.M. Alegria tenha participado da implantação do horário integral, no contexto do Projeto *Bairro Escola* em 2006, não se evidencia a influencia desta experiência na forma como a escola se organiza e desenvolve seu trabalho no contexto atual. O que revela que a experiência anterior não confere a esta escola nenhuma vantagem ou diferença significativa em relação à trajetória da E. M. Esperança. Nem mesmo no que se refere aos resultados alcançados pela respectiva escola nas avaliações externas.

No entanto, foi possível verificar que existe em comparação a outra escola, uma maior aceitação e compreensão por parte dos professores, com relação à oferta de educação em tempo integral. Também pude observar que há um esforço maior, por parte dos professores e

coordenadores, na tentativa de promover alguma articulação entre as atividades realizadas no horário integral e as aulas regulares. Inclusive a intenção de promover a integração da escola, encontra-se registrada no Projeto Político Pedagógico da escola. Este esforço, porém, ainda é insuficiente para fomentar a construção de um currículo integrado. Mesmo porque, as condições de trabalho dos professores, em tempo reduzido, não permitem que a escola organize os espaços de planejamento integrado.

Constatei também que existe uma espécie de saudosismo entre os professores da E. M. Alegria, com relação à experiência que vivenciaram na implementação do Projeto *Bairro Escola*. Segundo relatos, na ocasião a escola contava com o apoio, o aparato necessário e a presença efetiva da Secretaria de Educação, oferecendo condições materiais e imateriais para efetivação da proposta. O que se distancia profundamente da proposta atual, na qual as escolas têm que garantir o funcionamento do horário integral, ainda que sem nenhuma condição ou apoio. Conforme podemos verificar no relato de uma das diretoras entrevistadas:

“A implantação do Bairro Escola foi uma novidade. Na época os professores ficaram preocupados como isso iria acontecer, porque mexeu com a estrutura toda da escola. Nós tivemos um número de crianças que não comportava dentro da unidade, em horário diferenciado. As crianças que estariam em turnos separados, estavam ao mesmo tempo em um único turno, e logo no início do Bairro Escola tivemos uma adesão extrema. Foram quase 90% das crianças que aderiram ao horário integral na época. A comunidade aceitou muito, porque teve uma transição de parceiros, houve modificação no bairro, as ruas foram pavimentadas, os muros foram pintados, até o comércio ajudou, pois teve que retirar as cadeiras e expositores das calçadas, para que as crianças pudessem transitar. Nós tivemos guarda de trânsito, que auxiliavam na travessia dos alunos, para ir aos locais parceiros... Então, foi bem equipado, bem estruturado no início do Bairro Escola. [...]. Nós tínhamos até material pedagógico que a Secretaria fornecia. O que hoje já não acontece, pois o Programa Mais Educação tomou parte. Hoje nós recebemos verba, então vem à verba destinada a cada escola e nós que compramos os kits de material, que já vem determinado e direcionado pelo FNDE. A única coisa que a gente pode fazer diferente é a parte pedagógica mesmo”. (Entrevista com a Diretora da E.M. Alegria. 12/12/12)

Com relação à construção de um currículo integrado, verifica-se que da forma como o horário integral esta organizado atualmente, com a ausência de investimentos nos processos formativos, sem a previsão dos espaços de planejamento integrado no calendário oficial da rede e com os professores trabalhando em horários reduzidos, as atuais condições inviabilizam a realização de uma proposta de educação integral e integradora, que se aproxime dos objetivos do Programa Mais Educação. Conforme verificamos nos relatos de uma das diretoras:

“O modelo o que está implantado não alcança o ideal da educação integral, porque você tem que ter estrutura para trabalhar com o horário integral e nós não temos essa estrutura”.

“Meu sonho é que o horário integral seja realmente integrado. Que seja um projeto mais amplo, mais articulado, com maior participação com a integração de todos. Que seja um projeto com a educação mesmo integrada, com a qualidade que tanto se fala, e tão pouco, ou tão menos, se concretiza. Mas é preciso dar condições pra que isso aconteça.”

Nos espaços escolares foi possível observar que existe um esforço na perspectiva de (re) significar as práticas pedagógicas e os tempos de aprendizagem. Na tentativa de oferecer uma educação mais integrada aos anseios da comunidade escolar. No entanto, os problemas estruturais, a carência de recursos humanos e materiais e a falta de perspectiva de contratação de profissionais para atuarem no horário integral, impedem sua realização. Refiro-me as condições necessárias para a elaboração coletiva do currículo integrado, que expresse intencionalidade política e pedagógica, e que tenha em vista o compromisso de promover a emancipação das pessoas e a inclusão social pela educação.

Com a intenção de suscitar a reflexão em torno do lugar do professor na escola de tempo integral, procurei ainda investigar o trabalho realizado pelas professoras que atuam nas oficinas de incentivo à leitura, no âmbito do horário integral. Além das coordenadoras do horário integral (CPP), estas professoras são as únicas funcionárias efetivas da rede, que participam da proposta, junto aos demais monitores e estagiários, desenvolvendo oficinas de literatura.

Segundo estas professoras, o fato de estarem presentes na escola em tempo integral, lhes possibilita a constituição de um olhar mais aberto e plural, com relação às atividades desenvolvidas, tanto nas oficinas do horário integral, como nas aulas regulares. Contribuindo para melhor articulação entre o seu trabalho, as demais oficinas e o Projeto Político Pedagógico. A condição de professoras da própria escola, também lhes faculta maior legitimidade e credibilidade pedagógica, junto aos demais professores. A presença do professor em tempo integral viabiliza maior entrosamento entre os profissionais e desenvolvimento de um planejamento mais integrado, voltado para os interesses e necessidades formativas dos alunos e professores. Esta condição possibilitaria a elaboração coletiva de um currículo integrado.

As professoras responsáveis pelas oficinas de incentivo à leitura, ressaltam ainda que o principal desafio é estimular o interesse e o gosto dos alunos pela literatura, por meio dos mais diferentes caminhos e recursos. Contudo, afirmam que os resultados junto as crianças são cada vez mais animadores. Os estudantes demonstram crescente interesse pela leitura, compartilhando das atividades propostas com empenho e motivação, além de participarem do empréstimo semanal de livros, que compõe o acervo literário da escola. Esta mudança de atitude do aluno, com relação à leitura e a escrita, contribui de forma significativa com o processo de aprendizagem e para desenvolver a capacidade de leitura crítica de mundo.

Cabe ressaltar ainda, que as professoras que atuam nas oficinas de incentivo à leitura, do horário integral, participam bimestralmente de encontros de formação e planejamento, organizados pela Secretaria de Educação. Entretanto, não se observa a mesma atenção com relação aos processos formativos dos demais monitores, estagiários e professores. Neste contexto, podemos inferir que, o fato destas professoras atuarem em regime integral, confere a Secretaria, condições mais adequadas e favoráveis para investir e gerenciar esta formação. O que não é possível nas condições desfavoráveis de trabalho dos demais monitores e estagiários.

Questões como o problema de infraestrutura das escolas, tanto citado nos questionários e entrevistas, a carência de recursos e a precariedade nas condições de contratação dos agentes que atuam no horário integral, denotam a falta de compromisso político dos governos, com a qualidade da educação. Estas condições precisam ser combatidas e superadas, daí a importância da reflexão, da mobilização e do comprometimento dos professores, bem como dos órgãos colegiados, como os Conselhos Escolares, na conquista de uma escola que promova a inclusão social e os exercícios de pluralidade e singularidades na constituição da cidadania.

As iniciativas em torno da elaboração coletiva do Projeto Político pedagógico na tentativa crescente de contextualizá-lo com a realidade do horário integral, visando à recriação das práticas pedagógicas e a ampliação das experiências de aprendizagem, entrelaçando-as com estética e a arte, expressam o desejo de promover mudanças na educação. Existem centelhas instituintes na direção de uma educação mais integrada e articulada com a vida e a sociedade. Por isso precisamos reconhecê-las e potencializá-las nos espaços escolares, de modo que sejam capazes de promover as transformações desejadas.

Considero que as experiências culturais e artísticas vivenciadas no âmbito das oficinas do Programa Mais Educação, podem tornar-se um pressuposto caminho para redimensionar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Deste modo, a permanência dos alunos em tempo integral deve ser repensada intencionalmente, no sentido de ampliar as experiências culturais dos alunos e professores, estimulando o pensamento como fonte de criatividade, de crescimento e liberdade, contribuindo para o processo de humanização e conquista da cidadania pela educação, conforme Linhares (2009a) descreve:

A arte se faz uma exigência de todos os que desejam uma escola aprendente e ensinante, capaz de escutar e revitalizar tendências que investem em subjetividades cooperantes e, não só usuários dos conhecimentos e técnicas, mas participantes socialmente, nas deliberações de seus rumos, articulando-se com múltiplas insurgências cognitivas, artísticas e inclusivas, que vão sendo gestadas cotidianamente. (LINHARES, 2009a, p.27)

A experiência estética na formação humana é aqui apresentada como um fio condutor para a realização de uma educação integral e integradora, que favoreça a reintegração das múltiplas subjetividades que envolvem o cotidiano escolar, possibilitando o resgate do sentido sócio afetivo da educação. A perspectiva da educação integral no contexto do Programa Mais Educação, nos convida a instituição de outra cultura pedagógica, em que os espaços e tempos de aprendizagem sejam repensados no sentido de incentivar e potencializar os movimentos de criação e reinvenção da escola, oportunizando o encontro e o diálogo entre as diferentes formas de expressão do corpo e da arte, reinventando o jeito de aprender e ensinar e de ser feliz na escola.

A partir destas exposições, concluo que estabelecer uma mudança de paradigma na política educacional, compreende um processo lento e gradativo. Nenhuma transformação se constrói num processo onde só existam acertos. A cultura do imediatismo precisa ser superada entre nós. Os obstáculos, os desacertos, as idas e vindas, surgem a cada dia e nos desafiam, a ousar e reinventar nossas lutas e práticas nos espaços escolares. Os erros precisam ser avaliados, para reorientar os caminhos com generosidade e paciência. Há um percurso a ser percorrido, que depende da superação dos inúmeros desafios apontados nesta pesquisa, mas também do envolvimento de todos.

A possibilidade de construção de um projeto de educação integral *sustentável* implica na nossa capacidade em compartilharmos nossas experiências, reflexões e práticas, tendo em vista a qualidade da educação pública brasileira. Porém é imprescindível que as políticas públicas de educação avancem nesta construção, investindo na formação e no plano de carreira dos educadores, dotando as escolas de infraestrutura, adotando critérios coerentes na contratação dos profissionais, respeitando a legislação trabalhista e a necessidade de qualificação para o exercício de cada função. Sem prescindir ao desafio de oferecer educação com qualidade e garantir êxito na aprendizagem dos estudantes. É importante criar os espaços de organização e reflexão em torno dos enfrentamentos necessários. Contudo, é preciso que resgatemos a confiança e a coragem de nos colocar a caminho, na construção de uma escola mais viva, justa e democrática.

Estamos diante de um momento histórico em que temos a nossa frente a possibilidade de mudar os rumos da escola. Para isso, um dos primeiros passos é desnaturalizar a forma como concebemos a escola hoje, impotente e fadada ao fracasso, superando os discursos fatalistas de que “nada vai dar certo”. Creio que é possível construir uma escola mais aberta e integrada, articulada com a vida e com a sociedade, comprometida com a qualidade da educação oferecida aos meninos e meninas brasileiros. Uma escola que se prepare para acolher com respeito às diversidades, que desperte as potencialidades de seus alunos, que seja um espaço fecundo de inclusão e construção da cidadania.

Reportando-nos ao pensamento de Paulo Freire, precisamos nos confrontar com a realidade da escola que temos, não para nos conformarmos e acomodarmos, mas para nos comprometermos com ela e trabalhar para transformá-la. É neste contexto que o presente estudo buscou dar sua contribuição, no sentido de conhecer a realidade das escolas de horário integral de Nova Iguaçu, dialogar com esta realidade, para compreender sua complexidade, e colaborar com sua reinvenção, na certeza de que nada está determinado.

Como dizia Freire, o mundo não é como é, mas está sendo, num constante processo de construção. Por isso investigamos neste percurso os movimentos instituintes que insurgem nas escolas de Nova Iguaçu, que segundo Linhares (2012), “*se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, tensionadas por construções permanentes de includência e amorosidade com a vida. [...] resistências criadoras em que prevalecem condutas éticas e estéticas*”.

Os Movimentos instituintes, são marcados por uma dignificação crescente do humano-social em seu processo de diferir, criar e criar-se com autonomia, legitimando as alteridades como forma de enfrentamento das desigualdades na escola e em todos os intercâmbios culturais que a constituem. (LINHARES, 2012, p.5)

Também compartilho das reflexões de Linhares (2012), afirmando que os movimentos instituintes só recuam, porque não lhes são dados importância e incentivo. É preciso dar visibilidade aos movimentos de (re) criação da escola pública, pois sem o reconhecimento das experiências das quais os alunos e professores e a comunidade se orgulhem, torna-se difícil avançar na direção da instituição de uma escola mais alegre, democrática e solidária. De modo que, o momento presente nos convida a *fertilizar os sonhos* de instituímos uma escola mais viva e plural. Sonhos que só se converterão em realidade, se nos comprometermos com sua transformação, enfrentando as contradições existentes, para construirmos coletivamente nossas pontes de esperança.

A boa “semente” da Educação Integral foi novamente lançada, mas se não prepararmos o terreno poderá ser sufocada mais uma vez, pelas intempéries do “tempo”. É preciso lutar por uma escola pública, integral e de qualidade. Combater os discursos políticos oportunistas e também aqueles que desejam desmobilizar esta marcha. É preciso “revolver a terra e alimentar a semente” para que possa “florescer” e gerar bons “frutos”. Este seguramente é o papel e o compromisso daqueles e daquelas que sonham com uma escola pública mais feliz, que se orgulhe da sua presença na sociedade.

Sem ambicionar que este estudo possa trazer soluções definitivas para superação dos desafios encontrados nas escolas, acredito na possibilidade, de que o mesmo contribua para incentivar os processos de criação permanente, que encontram nas brechas do cotidiano instituído, os caminhos possíveis para a (re)significação dos espaços escolares.

Reconheço que o caminho que trilhado até aqui, é insuficiente para responder aos muitos questionamentos que surgiram ao longo desta trajetória. Logo, deixo em aberto os espaços, para que outras pesquisas possam ser suscitadas, a fim de contribuir para o aprofundamento, compartilhamento e melhor compreensão sobre as demandas e caminhos que envolvem a constituição da educação integral nas escolas públicas brasileiras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, Helena. **Influências do banco Mundial no Projeto educacional Brasileiro.** Educação e Pesquisa. v.28, n.1, p.77-89, jan./jun. S.P, 2002.

ARROYO, Miguel. Ofício de Mestre: imagens e auto imagens. **Aprendendo nas transgressões.** 9ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007. P.135 – 149

_____. **O Direito a tempos e espaços de um justo e digno viver.** In: Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos/ Jaqueline Moll...[et al.]. Porto Alegre: Penso, 2012. P.33-45

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação:** fundamentos, métodos e técnicas. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORDIN, José Henrique. **Educação-Marxista-Omnilateral.** 15ª Jornada de Educação, Autonomia e Cidadania – 25 a 28 de maio de 2010. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/60737010/> Acesso em 17/07/12

BRANDÃO, Carlos Henrique. **O outro meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje.** In: MOLL, Jaqueline...[ET AL.] Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil.** MEC:Brasília, D.F, 2009. 148 p.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90.** 5ªed. São Paulo: Saraiva, 1995. 210p.

_____. Ministério da educação. **Educação integral: texto de referencia para o debate nacional.** Série Educação Integral.MEC: Brasília,D.F, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: passo a passo.** Série Educação Integral.MEC: Brasília,D.F, 2009a.

_____. Ministério da Educação. **Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola.** PDDE.2008.

_____. Ministério da Educação. **Portaria normativa interministerial Nº- 17,** de 24 de abr./07. Institui o Programa Mais Educação e dá outras providencias. MEC:Brasília, DF, 2007.

_____. **Congresso Nacional. Lei 9.394 de Lei 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União,Brasília, DF,nº 248, seção 1, p.27.833, 23 dez.1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil,** de 05 de outubro de 1988. Disponível em www.planalto.gov.br , Acesso em 24 de maio de 2013.

_____. **Lei n. 10.172**, de 09 janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

_____. **Decreto n. 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2007.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. Ministério da Educação. Manual Operacional da Educação Integral. FNDE. Brasília, DF, 2012.

CABEZUDO, Alicia. **A cidade que educa**. Texto disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u829.shtml> . Acessado em 10 agosto de 2011.

CANDAU, Vera. **Relações entre educar em tempos difíceis, vida digna, interculturalidade e democracia**. Revista Novamerica. Ano XI, nº14 jul/agosto. Rio de Janeiro, 2011.

CAVALIERE, A. M. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out.2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 16 de junho de 2009.

_____. **Educação integral e currículo integrado**. In: Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos/ Jaqueline Moll...[et al.]. Porto Alegre: Penso, 2012. p.277-294

CHAGAS, Marcos Antonio; Silva e Souza. **Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual**. In: Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos/ Jaqueline Moll...[et al.]. Porto Alegre: Penso, 2012. p.72-81.

COELHO, Ligia Martha. **História(s) da educação integral**. In. MAURÍCIO, L.V. Educação Integral em Tempo Integral. Brasília: Em Aberto, 2009, p.83-95

_____. **Concepções e práticas na educação fundamental**. Texto disponível em <http://anped.org.br/reunioes/27/GT13/T137>. 2011. Acessado em 03/10/11

COIMBRA, M. B. e NASCIMENTO, L. **Implicar**. (In) FONSECA, T.G. NASCIMENTO, M.L. e MARASCHIN, C. (Org). **Pesquisar na Diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. P131-133

DOURADO, Luiz Fernandes. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Artigo publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. Brasília, DF. 17/05/05. Disponível em WWW.publicações.inep.gov.br-acesso em 05/05/13

FELÍCIO, Maria Helena dos Santos. **A integração curricular na educação em tempo integral: perspectivas de uma parceria interinstitucional.** Texto disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT12/GT12-2012> (pdf)

FREIRE, Paulo **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996, 148p.

_____. **Educação e mudança.** 20ªed. R. de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Política e educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 2001.

FERRAÇO, Carlos Educarado. **Eu, caçador de mim.** In GARCIA, Regina Leite. Diálogos com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã.** São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2009. 1ª Ed. Vol.4, 128p.

_____, Moacir. **A Qualidade na Educação.** Maranhão: disponível em http://www.paulofreire.org/crpf_acervo000158, 2009a.

GALLO, Silvio. (orgs). **Educação e Sociedade.** Editorial *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26,n. 92, p. 719-723, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GARCIA, Alessandro Barreta. **A política de Aristóteles e o sistema teórico de educação da cidade.** Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, no. 1, p. 79-90, mai. 2011. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

GIROUX, Henry. Os **professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 270 p.

GIROUX, Henry. **O Currículo como política cultural.** In SILVA, Tomaz Tadeu da. Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8ªed. Rio de Janeiro: Record, 2004, 107p.

GOLDSCHMIDT, Lindomar. **Sonhar, pensar e criar:** a educação como experiência estética. Rio de Janeiro: Wak, 2004

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro.** Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massanga, 2010

- GUARÀ, Isa. **Articulações de projetos e espaços de aprendizagem**. Disponível em: WWW.cenpec.org.br/modulos/xl_conteudo/indez.php?id=46. Acesso em 05/10/11
- _____. **Educação e Desenvolvimento Integral: articulando saberes na escola e além da escola**. In: MAURÍCIO, L.V. Educação Integral em Tempo Integral. Brasília: Em Aberto, 2009, p.65-79.
- GROULX, Lionel Henri. **Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social**. In: NASSER, Ana Cristina. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 48-123.
- HENZ, Celso Ilgo. **Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação**. In: Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos/ Jaqueline Moll...[et al.]. Porto Alegre: Penso, 2012. p.82-93
- IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> Acessado em: 18/06/2010.
- KONDER, Leandro. **Benjamin e o marxismo**. ALEA. Volume 5, numero 2. julho-dezembro, 2003, p.165-174.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas**. Revista HISTEDBR, nº 32. p.168-178.dez. Campinas, 2008.
- LIMA, Valdeney. **Políticas de Ampliação da jornada Escolar no Brasil**. Disponível em: <http://educacaointegral.wordpress.com/2010/04/09/politicas-de-ampliacao-da-jornada-escolar-no-brasil/> acesso em 09/07/12
- LINHARES, Célia. **O direito ao saber com sabor. Supervisão e Formação de Professores na escola pública**. In: SILVA, Celestino Alves da, Mary Rangel (org). *Nove olhares sobre a Supervisão*. Campinas, SP: Papirus, 1997, P. 59 – 89.
- _____. (org) **Formação Continuada de Professores: comunidade científica e poética – uma busca de São Luiz do Maranhão**. Rio de Janeiro: DP&A,2004
- _____. **Radicalização da democracia e reinvenção da escola: Movimentos na formação docente**. In: CHAVES, Induína Mont’Alverne e Costa, Valderlúcia Alves (Orgs.). *Políticas Públicas de Educação: pesquisas em confluência*. Niterói: Intertexto, 2009.
- _____. **Portinari na escola: Outras pontes e fronteiras para aprendizagens**. UBE. União Brasileira de Escritores. nº 121, p.23-31. Julho. São Paulo, 2009a.
- _____. **O Sonho não acabou: movimentos instituintes na educação brasileira**. In: CARNEIRO, Waldeck eT al. (Orgs.). *Movimentos Instituintes em educação: políticas e práticas*. Niterói: Intertexto, 2010.
- _____. **Portinari e a cultura brasileira: um convite à educação a contrapelo**. (org). Célia Linhares. Niterói: Editora UFF, 2011. 280p.

LINHARES, Célia e LEAL, M^a Cristina. **Cidades e cidadanias em devir: caminhos da escola cidadã ao Bairro Escola em Nova Iguaçu**. Texto impresso. 2012

LOTTERMANN, Osmar. **Currículo Integrado**. II Ciclo de Estudos sobre Currículo Integrado. 2012. Texto disponível em www.sa.iffarroupilha.edu.br/ acessado em 13/05/13

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso**. In: Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2003/ep145/pesq.htm>. Acesso em 14/04/2012

MARX, K. **Crítica ao Programa de Gotha**. In: MARX, K., ENGELS, F. Obras Escolhidas. Trad. José Barata-Moura. Lisboa: Editorial Avante, 1985!. v.3. p.5-30.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de pesquisa. V. 36, nº129. Set./dez. 2006, p.637 – 651

MAURÍCIO, Lucia Vellozo. **Educação Integral em Tempo Integral**. Brasília: Em Aberto, 2009, p.15-31.

MOLL, Jaqueline. **Novos itinerários educativos: Reinventar a Escola dialogando com a comunidade e com a cidade**. Revista Pátio, Ano VI, No. 24.2004, p.57-61

MOLL, Jaqueline. **Educação Integral na perspectiva da reinvenção da escola**. Elementos para o debate brasileiro. Disponível em: Salto para o futuro. Ano XVIII boletim 13- agosto de 2008. TV escola. Acessado em 24/09/11

_____. **Educação integral ou tempo integral: qual a diferença?** Rede Andi Brasil. Disponível em: <http://envolverde.com.br/educacao/reflexao/educacao-integral-ou-tempo-integral-qual-a-diferenca/> Abril, 2011.

_____. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**/ Jaqueline Moll...[et al.]. Porto Alegre: Penso, 2012 . 504p,

MUNICIPIO DE NOVA IGUACU- PMNI. SME. **Educação Integral: Programa Bairro Escola**. SME: Rio de Janeiro, 2008

_____. **Bairro-Escola: fazendo de Nova Iguaçu uma cidade escola**. PMNI:Rio de Janeiro, s/d.

_____. **Bairro-Escola: passo a passo**. PMNI:Rio de Janeiro,2007.

_____. **Lei nº 3.960/08**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu 2008-2018. PMNI: Rio de Janeiro, 2008.

_____. **Decreto n. 8.345/09**. Dispõe sobre a implantação da jornada de horário integral. PMNI: Rio de Janeiro.2009.

NEGREIROS, Maria Helena. **Desafios e Perspectivas da Educação Integral: o planejamento integrado**. Revista Direcional Educador. ISSN 1982-2898. Ano 9. ed.96. jan.2013, p.28-29

_____. **Desafios e Perspectivas da Educação Integral: o desafio do currículo integrado.** Revista Direcional Educador. ISSN 1982-2898. Ano 9. ed.97. fev..2013, p.32-33
NUNES, Clarice, **Anísio Teixeira.** Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massanga, 2010

OTRANTO, Celia Regina. **Desvendando a Política da Educação Superior no Governo Lula.** Revista Universidade e Sociedade do ANDES-SN, ano XVI, nº38, jun.2006, p.18 – 29.

PADILHA, Paulo Roberto. **Paulo Freire: educação integral e currículo integrado.** Revista Direcional Educador. ISSN 1982-2898. Ano 9. ed.100. maio.2013, p. 14-17.

PASSOS, E. Benevides de Barros. **A construção do plano da Clínica e o conceito de transdisciplinaridade.** Psicologia: teoria e pesquisa; Brasília, jan-abr 2000, Vol. 16 nº 1, pp. 071-079

PAULA. Estela. **Educação Integral: concepções e experiências no Brasil.** 2010. Disponível em: <<http://educaçãointegral.wordpress.com/2010/08/06>> acesso em 05/10/11

SANTOS, Milton. **O Professor como intelectual na sociedade contemporânea.** Disponível em: <http://www.fecap.br/portalinstitucional/extensao/artigoteca/art_016.pdf> acesso em 28 fev. 2009.

SANTOS, Robinson dos. **Considerações sobre a educação na perspectiva marxiana.** Texto disponível: http://www.espacoacademico.com.br/044/44pc_santos.htm. Acesso em 16/05/2011.

SAVIANI, Demerval. **A política educacional implantada no Brasil na última década.** Entrevista concedida ao jornal Folha Dirigida, em janeiro de 2011. Disponível em: <http://versus21.blogspot.com/2011/01/politica-educacional-implantada-no.html> – Acessado em 16/11/11.

_____. **políticas-públicas / planejamento-e-financiamento.** Entrevista disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/especialistas-discutem-professores-autoridades-educacao-6160/2011b>. Acessado em 22/07/12

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 153p.

SILVA, M^a Antonia Goulart da. **Diretrizes Conceituais e metodológicas do Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu (RJ).** In: Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos/ Jaqueline Moll...[et al.]. Porto Alegre: Penso, 2012 . p. 380-412.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2004

TITTON, M^a Beatriz Pauperio e PACHECO, Suzana Moreira. **Educação Integral: a construção de novas relações no cotidiano.** In: Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos/ Jaqueline Moll...[et al.]. Porto Alegre: Penso, 2012. p.140-156.

UNESCO. Relatório de monitoramento global: **educação para todos : o imperativo da qualidade**. UNESCO [tradução B&C Revisão de Textos S/C Ltda.]. São Paulo : Moderna, 2004.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2. ed. – Brasília:UNESCO, 2008. 108p.

VILLELA, Fábio Fernandes. Práticas educativas comparadas em educação do campo e os desafios da formação omnilateral na América Latina. Revista Nera – ano 14 n°. 19 –ISSN: 1806-6755. São Paulo: UNESP,2011, p.90-103

ZAGO, Nadir. **A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência**. In: ZAGO, Nadir (org). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

APÊNDICES

Nova Iguaçu, ___ de _____ de 2012

Prezado Monitor(a) / Estagiário(a)

Este questionário tem por objetivo coletar informações que possam contribuir para o desenvolvimento de uma Pesquisa acadêmica que tem como tema: **“O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SEUS REFLEXOS NA ESCOLA: desafios e perspectivas para educação integral em Nova Iguaçu”**. As informações reunidas irão contribuir no sentido de oferecer elementos para reflexão em torno do tema em questão. O respectivo questionário faz parte do conjunto de instrumentos metodológicos que irão subsidiar a elaboração da Dissertação do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da UFRRJ.

Asseguro que os dados coletados neste questionário serão utilizados em seu conjunto, colaborando como o processo de análise ao longo da pesquisa. Sua identificação neste questionário é opcional, contudo fica esclarecido que os nomes dos entrevistados serão modificados, a fim de preservar a identidade dos mesmos.

Estando consciente de sua valiosa contribuição agradeço antecipadamente sua participação nesta pesquisa, colocando-me a inteira disposição para responder qualquer dúvida que possa surgir com relação à aplicação de seus resultados.

Atenciosamente.

Ana Luiza Pedra C. Mendes

analupedra@gmail.com

Cel. (21) 9375-2490

Questionário A – Monitores e Estagiários do Horário Integral

1) Qual sua formação Acadêmica ?

() Ensino Fundamental () Ensino Médio/ Curso _____

() Graduação () Concluída () Em andamento – Curso: _____

() Pós Graduação: () Sim () Não / Especialização em:

2) Qual seu vínculo com a escola?

3) Em que oficina atua? _____ Há quanto tempo? _____

4) Defina em poucas palavras o Programa Mais Educação?

5) O que motivou você a fazer parte do Programa? _____

6) Você participa ou já participou de algum curso de formação que auxiliasse na sua atuação como Monitor ou Estagiário do horário integral ? () Sim () Não / Caso tenha participado responda: Esta formação influenciou em sua prática? () Sim () Não / Justifique sua resposta:

7) Como você avalia a permanência do aluno na escola em tempo integral?

8) Como você avalia a implantação do Programa nas escolas de Nova Iguaçu?

9) A partir de suas experiências, cite os aspectos positivos e negativos do Programa:

Positivos	Negativos

10) Você se sente integrado no ambiente escolar e na proposta do Programa Mais Educação?
() Sim () Não / Justifique sua resposta:

11) Como você se relaciona com os Professores da Escola?

12) Você conhece o Projeto Político Pedagógico da Escola? () Sim () Não

13) Existe planejamento para as atividades desenvolvidas nas oficinas ? () Sim () Não

a) Como é feito o Planejamento?

b) Existe articulação entre as atividades desenvolvidas nas oficinas e as aulas do horário regular? () Sim
() Não / Justifique sua resposta:

14) Que resultados/ mudanças você observa em relação a participação e desempenho dos alunos inseridos nas atividades do horário integral ?

15) Como você avalia a repercussão do Programa Mais Educação sobre os problemas enfrentados pela escola? Em que medida o Programa ajuda ou dificulta o cotidiano escolar?

16) Que desafios e perspectivas você aponta para consolidação desta experiência na escola?

Obrigada por sua participação!

Prezado Professor(a)

Este questionário tem por objetivo coletar informações que possam contribuir para o desenvolvimento de uma Pesquisa acadêmica que tem como tema: **“O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SEUS REFLEXOS NA ESCOLA: desafios e perspectivas para educação integral em Nova Iguaçu”**. As informações reunidas irão contribuir no sentido de oferecer elementos para reflexão em torno do tema em questão. O respectivo questionário faz parte do conjunto de instrumentos metodológicos que irão subsidiar a elaboração da Dissertação do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da UFRRJ.

Asseguro que os dados coletados neste questionário serão utilizados em seu conjunto, colaborando como o processo de análise ao longo da pesquisa. Sua identificação neste questionário é opcional, contudo fica esclarecido que os nomes dos entrevistados serão modificados, a fim de preservar a identidade dos mesmos.

Estando consciente de sua valiosa contribuição agradeço antecipadamente sua participação nesta pesquisa, colocando-me a inteira disposição para responder qualquer dúvida que possa surgir com relação à aplicação de seus resultados.

Atenciosamente.

Ana Luiza Pedra C. Mendes

analupedra@gmail.com

Cel. (21) 9375-2490

Questionário B – Professores do horário regular

1) Qual sua formação Acadêmica ?

* Nível Médio: () Magistério () Outra formação em: _____

* Graduação: () Sim () Não – Curso Superior: _____

* Pós Graduação: () Sim () Não /Especialização em: _____

2) Há quanto tempo se dedica ao Magistério e há quanto tempo trabalha nesta escola ?

3) Defina em poucas palavras o que você sabe sobre o Programa Mais Educação?

4) Você participa ou já participou de algum Encontro de formação ou Planejamento que o(a) auxiliasse a ter uma melhor compreensão sobre a Proposta do horário integral ? () Sim () Não / Caso tenha participado responda: Esta formação influenciou de alguma maneira sua forma de pensar e sua prática pedagógica ? () Sim () Não / Justifique sua resposta:

5) Qual a sua visão sobre a educação do aluno em tempo integral ?

6) Como você avalia a implantação do Programa nas escolas de Nova Iguaçu?

7) A partir de suas experiências, cite os aspectos positivos e negativos do Programa:

Positivos	Negativos

8) Você se sente integrado(a) a proposta do Programa Mais Educação?

Sim Não / Justifique sua resposta:

9) Existe articulação entre as atividades desenvolvidas nas oficinas do horário integral, o planejamento das aulas do horário regular e o Projeto Político Pedagógico da Escola?

Sim Não / Justifique sua resposta:

10) De que forma você acompanha as atividades desenvolvidas nas oficinas do horário integral?

11) Quais resultados/ mudanças, você observa em relação a participação e desempenho dos alunos inseridos nas atividades do horário integral ?

12) De que forma essas mudanças/ resultados, influenciam no seu trabalho?

13) Como você avalia a repercussão do Programa Mais Educação sobre os problemas enfrentados pela escola? Em que medida o Programa ajuda ou dificulta o cotidiano escolar?

14) Que desafios e perspectivas você aponta para o desenvolvimento desta experiência nas escolas?

Obrigada por sua participação!

Nova Iguaçu, ____ de _____ de 2012

Prezado Professor Incentivador da Leitura

Este questionário tem por objetivo coletar informações que possam contribuir para o desenvolvimento de uma Pesquisa acadêmica que tem como tema: “**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SEUS REFLEXOS NA ESCOLA: desafios e perspectivas para educação integral em Nova Iguaçu**”. As informações reunidas irão contribuir no sentido de oferecer elementos para reflexão em torno do tema em questão. O respectivo questionário faz parte do conjunto de instrumentos metodológicos que irão subsidiar a elaboração da Dissertação do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da UFRRJ.

Asseguro que os dados coletados neste questionário serão utilizados em seu conjunto, colaborando como o processo de análise ao longo da pesquisa. Sua identificação neste questionário é opcional, contudo fica esclarecido que os nomes dos entrevistados serão modificados, a fim de preservar a identidade dos mesmos.

Estando consciente de sua valiosa contribuição agradeço antecipadamente sua participação nesta pesquisa, colocando-me a inteira disposição para responder qualquer dúvida que possa surgir com relação à aplicação de seus resultados.

Atenciosamente.

Ana Luiza Pedra C. Mendes

analupedra@gmail.com

Cel. (21) 9375-2490

- 1) Como o trabalho de incentivo a leitura é desenvolvido na escola?
- 2) Sendo professora da rede e atuando no H. Integral, como incentivadora da leitura, você consegue desenvolver um trabalho integrado ao currículo e ao Projeto Político Pedagógico da escola? De que forma?
- 3) O fato de ser professora da escola facilita esta articulação?
- 4) Como Incentivadora da Sala de Leitura você tem acesso a alguma formação específica por parte da SEMED? Como acontece esta formação?
- 5) Como você avalia o trabalho da Sala de Leitura no horário integral?
- 6) Quais são os principais desafios deste trabalho?
- 7) Cite as experiências afirmativas do seu trabalho como incentivadora da Leitura?
- 8) Você acha que oferecer atividades em tempo integral pode contribuir para a Educação Integral dos alunos?

Obrigada por sua participação.

Roteiro para entrevista
Coordenador(a) Político Pedagógico – CPP e Diretor

➤ **Dados Pessoais:**

1. Qual a formação acadêmica
2. Tempo de magistério e de trabalho na escola
3. Há quanto tempo atua coordenando o Horário Integral?

➤ **Dados Específicos:**

1. Como você descreveria a escola e a comunidade onde atua?
2. Esta unidade esteve inserida no Projeto Bairro Escola? A partir de quando esta escola implantou a proposta da Educação Integral?
3. Como se deu o processo de implantação do horário integral? Houve resistências? Quais os desafios enfrentados? Estas dificuldades já foram superadas?
4. Em sua opinião, como a escola se reconfigura a partir da implementação do horário Integral? O que mudou?
5. Quem são os sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento desta proposta na escola? Qual o papel de cada um neste processo? Qual o papel do gestor neste processo?
6. Como você avalia a permanência do aluno na escola em tempo integral?
- 7- Nova Iguaçu tem implantada a jornada escolar de tempo integral. Em sua opinião o horário integral tal como está organizado, pode se consolidar como uma proposta de educação integral?
- 8- Como se dá a participação das crianças no horário integral? Quais resultados e mudanças são observados em relação à integração e ao desempenho dos alunos inseridos nas atividades do horário integral?
- 9- Em que medida esta experiência promove a integração, o diálogo e a sensação de pertencimento entre a escola e a comunidade? Existe espaço para participação dos responsáveis e da comunidade na proposta?
- 10- Como se dá o planejamento das atividades desenvolvidas no horário integral? Existe alguma articulação entre as ações desenvolvidas no horário Integral e o Projeto Político Pedagógico da escola?
- 11- Há espaço para reunir monitores e professores na perspectiva de promover a formação continuada e o planejamento integrado?
- 12- Você considera necessário um maior envolvimento dos professores na proposta? Como esta participação poderia ser efetivada na prática?

- 13- Todas as crianças matriculadas na escola participam do horário integral? Como é feita a adesão do aluno e o controle da frequência dos estudantes no horário integral?
- 14- Onde se desenvolvem as atividades do horário integral? A escola tem estabelecido parcerias com a comunidade? Como você analisa esses compartilhamentos?
- 15- Atualmente quais recursos financeiros subsidiam o funcionamento do horário integral?
- 16- O número de monitores é suficiente para atender a demanda? Existe possibilidade de contratar mais monitores?
- 17- Como você avalia a repercussão do Programa Mais Educação sobre os problemas enfrentados pela escola? Em que medida o Programa ajuda ou dificulta o cotidiano escolar?
- 18- Você acredita que a proposta do horário integral, possa contribuir para a reinvenção do espaço escolar e para o surgimento de outras práticas educativas, mais democráticas, includentes e criadoras?
- 19- Que movimentos criadores você poderia dar notícia?
- 20- Que desafios e perspectivas você aponta para consolidação desta experiência na escola?
- 21- Quais são os seus sonhos para consolidação da Educação em tempo Integral, na sua Escola?

Agradecimentos

Termo de autorização

Eu, _____,
autorizo a utilização da entrevista concedida a Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Ana Luiza Pedra Climaco Mendes, em sua pesquisa de dissertação intitulada **O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SEUS ENTRELACES COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL: desafios e perspectivas para escolas do Município de Nova Iguaçu**, sob orientação da Prof^a Dra. Celia Frazão Soares Linhares. Fica estabelecido o acordo de que os nomes dos entrevistados nesta pesquisa serão modificados, a fim de preservar a identidade dos mesmos, e que a presente autorização se estende única e exclusivamente para este fim.

Nova Iguaçu, _____ de _____ de 2012

Assinatura

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – DPPG
Programa de Pós-Graduação em Educação

Nova Iguaçu, 11 de outubro de 2011

Do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEduc

À Secretaria de Educação de Nova Iguaçu

Venho por meio deste, apresentar a aluna **Ana Luiza Pedra Climaco Mendes**, do Programa de Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares”, da UFRRJ, e solicitar a viabilidade da mesma, em realizar sua pesquisa de campo nas unidades de ensino deste município, no período de seis meses. A pesquisa será a respeito das contribuições do Programa Mais Educação para qualidade do ensino no município de Nova Iguaçu, e se realizará, por meio da observação participante nas oficinas que integram o Programa nas respectivas escolas. A Professora Dr^a Célia Linhares é a Orientadora desta pesquisa.

Att,



Coordenador(a) do Programa

Prof^a. Dr^a Celia Regina Orlando
PPGEduc / UFRRJ
Coordenadora Substituta
SIAPE 1060677

Ana Cristina F. de Oliveira
Coordenadora da Educação
Integral
Mat 11.60.9086-6



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ASSESSORIA TÉCNICA DE GESTÃO PEDAGÓGICA

Ofício nº 0361/ATGP/2012

Nova Iguaçu, 20 de Junho de 2012.

Ao
II^{mo} Sr.
Diretor da Escola Municipal Engenho Pequeno.

Senhor Diretor,

Em resposta à solicitação anexa, a Assessoria Técnica de Gestão Pedagógica responde favoravelmente à realização da pesquisa de campo, parte dos estudos de mestrado, da Professora Ana Luiza Pedra Climaco Mendes, No que tange à realização da pesquisa, a mesma poderá acessar os documentos escolares desde que não comprometa o devido sigilo dos assuntos escolares. A coleta de dados de natureza audiovisual é condicionada à autorização dos sujeitos envolvidos ou de seus responsáveis, tal como previsto nas atuais leis sobre uso de imagem e som. Em todo caso, cabe ao diretor da unidade escolar acompanhar o acesso do pesquisador quanto aos dados e informações de sua unidade.

Atenciosamente,

Ond
Odenize N. M. Ferreira
Assessora Téc. de Gestão Pedagógica
SEMED - Mat. 11/682.61

*Recebido em
26/06/12
[Assinatura]*

Rua José Alvarez, 330 – Bairro da Luz – Nova Iguaçu – RJ – CEP 26.99-960
Tel.: (21) 2668-1200/2667-5759/2667-3456/ 3769-7388/ 3773-6052/ 3764-3561 (fax)

DECRETO MUNICIPAL Nº 8.345/2009



Estado do Rio de Janeiro Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

ATOS DO PREFEITO

DECRETO Nº. 8.345, DE 11 DE MAIO DE 2009.

"IMPLEMENTAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR DE TEMPO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL, NAS ESCOLAS MUNICIPAIS".

O PREFEITO DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU, usando das atribuições que lhe confere a legislação em vigor, em especial o art. 17 da Lei 2.378/92;

CONSIDERANDO a necessidade de integração dos diversos programas e projetos em andamento nas unidades escolares, e; **CONSIDERANDO** que o Programa Bairro-Escola, cujo objetivo é oferecer atividades culturais, esportivas e de cidadania aos alunos das escolas municipais em horário além do período regular de aulas, utilizando-se dos equipamentos urbanos e institucionais da comunidade próximos à referida escola.

DECRETA:

Art. 1º – Este Decreto trata da implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, nas escolas municipais, em acordo com o disposto no § 2º do art. 34 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Parágrafo Único - Para efeito deste Decreto, na jornada escolar de tempo integral, o aluno permanecerá por pelo menos 7 (sete) horas diárias na instituição de ensino.

Art. 2º - Estarão assegurados ao aluno, na jornada escolar de tempo integral:

- I - a formação básica comum referida no inciso IV do art. 9º da Lei Federal nº 9.394/96;
- II - acompanhamento do desempenho escolar;
- III - atividades culturais, artísticas, esportivas e de lazer;
- IV - atividades que lhe possibilitem a convivência com os colegas e a prática da cidadania;
- V - noções de informática;
- VI - 3 (três) refeições, de forma a garantir-lhe o suprimento das necessidades nutricionais diárias.

Art. 3º - As ações desenvolvidas além do período regular de aulas serão constituídas por atividades organizadas em agenda semanal, articuladas com o projeto pedagógico da escola e desenvolvidas no respectivo espaço escolar e em outros locais a serem determinados pela Secretaria Municipal de Educação.

Art. 4º - Respeitada a legislação em vigor, os Professores interessados e inscritos para participar, em horário extra-escolar, dos programas e projetos integrantes do presente Decreto perceberão remuneração das horas-aula correspondentes, como Dobra de Carga Horária.

Art. 5º - Para o desenvolvimento das atividades do programa e atendidas as condições estabelecidas na legislação aplicável, a Secretaria Municipal de Educação poderá contar com agentes recreativos, oficinheiros e estudantes de nível superior, visando atuar nos projetos e programas mencionados neste decreto, desde que as respectivas universidades, faculdades ou instituições estejam credenciadas na referida Pasta, mediante chamamento público.

Art. 6º - Na escola, o planejamento das atividades, a elaboração da agenda semanal e a supervisão dos trabalhos serão de responsabilidade do Diretor de Escola e do Coordenador Político-Pedagógico.

Art. 7º - A Secretaria Municipal de Educação estabelecerá critérios e normas complementares para o cumprimento do disposto neste decreto.

Art. 8º - As despesas decorrentes da execução do programa de que trata este decreto correrão por conta de dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 9º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário, em especial o Decreto nº 6.004 de 08 de junho de 1998 com as alterações do Decreto 6235 de 14 de março de 2000.

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu, 11 de maio de 2009.

OMITIDO DA PUBLICAÇÃO DE 12/05/2009

DECRETO Nº. 8.444, DE 19 DE AGOSTO DE 2009.

AMENTO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEF E SECRETARIA MUNICIPAL DE TRANSPORTES – SEMTRAN”.

O PREFEITO DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU, usando das atribuições que lhe confere a legislação em vigor, em especial o art. 17 da Lei Municipal nº. 3.977 – LIII e a Lei Federal nº. 4.320 de 17 de dezembro de 1964, **DECRETA:**

Art. 1º - Fica aberto crédito adicional no âmbito do Orçamento da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu, no valor de R\$ 258.000,00 (duzentos e cinquenta e oito mil reais), para a execução do projeto de implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, nas escolas municipais, em acordo com o disposto no § 2º do art. 34 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 2º - Em decorrência do disposto no art. 1º, o Quadro de Detalhamento das Despesas, aprovado pelo Decreto nº. 8.312 de 19 de maio de 2009, em vigor, é atualizado para o exercício de 2009.

Art. 3º - Os recursos compensatados serão destinados à execução da obra de implementação parcial de dotações orçamentárias.

Art. 4º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário.

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu, 11 de maio de 2009.

ANE



ANEXO DO DEC

Unidade Orçamentária: Secretaria Municipal de Educação – SEMEF e Secretaria Municipal de Transportes – SEMTRAN

Descrição do Projeto/Atividade/ Operações Especiais	Nat. da Despesa
05.001.04.129.5276.1.372	4.4.90.39
05.001.04.122.5003.2.396	3.3.90.39
05.001.04.122.5003.2.396	3.3.90.92
17.001.04.122.5003.2.396	3.3.90.92
03.003.15.451.5257.2.430	3.3.90.30

Autorizo o reconhecimento da dívida por parte da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu, combinado com o art. 174, do Código de Processo Civil, em relação aos atos abaixo discriminados.

Nº do Processo	Registro Imobiliário
2008/038369	674914-3

Nº do Processo	Registro Imobiliário	
2008/041487	028038-1	
TOTAL		

QUADRO DE ATIVIDADES DO HORÁRIO INTEGRAL 2012

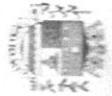
HORÁRIOS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
9 horas /10:30	Banda Informática Horta Capoeira	Letramento Hip Hop Esporte Capoeira	Letramento Hip Hop Banda Esporte Informática	Informática Esporte Esporte Positivo	Horta Informática Banda
10:30 /10:45	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
10:45/12 horas	Banda Informática Horta Capoeira	Hip Hop Esporte Capoeira Jogos Matemáticos	Banda Informática Esporte Hip Hop Contação de história	Esporte Esporte Contação de histórias	Horta Informática Banda
11 /12 horas	Reforço Matemática Esporte	Letramento Esporte	Reforço de matemática Esporte	Informática Esporte	Jogos matemáticos
12 / 13 horas	Almoço Reforço Matemática Esporte	Almoço Jogos matemáticos Esporte	Almoço Reforço de matemática	Almoço Contação de história	Almoço Jogos matemáticos
13 / 14 horas	Banda Informática Horta Capoeira Reforço de letramento	Hip Hop Esporte Capoeira Contação de história	Contação de história Banda Hip Hop Esporte	Informática Esporte Esporte Letramento	Banda Horta Jogos Educativos
14 / 15 horas	Banda Informática Horta Capoeira Reforço de letramento	Hip Hop Esporte Capoeira Contação de história	Contação de história Banda Hip hop Esporte	Informática Esporte Esporte Contação de historia	Banda Horta Contação de história
15 horas	Lanche /saída	Lanche /saída	Lanche /saída	Lanche /saída	Lanche /saída

QUADRO DE OFICINAS 2013

HORÁRIO INTEGRAL

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUINTA
8:50h às 9:00h	Lanche	Lanche	Lanche
9:00h às 10:30h	1ª oficina grupo A/ Incentivo	1ª oficina grupo A/ Incentivo	1ª oficina grupo A/ Incentivo
10:30h às 12:00h	2ª oficina grupo A	2ª oficina grupo A	2ª oficina grupo A
11:00h às 12:00h	Oficina vídeo/jogos (Profª Barbara) grupo B	Oficina vídeo/jogos (Profª Barbara) grupo B	Oficina vídeo/jogos (Profª Barbara) grupo B
11:00h às 11:20h	Almoço 1º grupo(A)	Almoço 1º grupo(A)	Almoço 1º grupo(A)
11:20h às 11:40h	Almoço 2º grupo(A)	Almoço 2º grupo(A)	Almoço 2º grupo(A)
11:40h às 12:00h	Almoço grupo B	Almoço grupo B	Almoço grupo B
12:00h às 13:00h	Oficina vídeo/jogos (Profª Barbara)grupo A	Oficina vídeo/jogos (Profª Barbara)grupo A	Oficina vídeo/jogos (Profª Barbara)grupo A
12:00h às 13:30h	1ª oficina grupo B	1ª oficina grupo B	1ª oficina grupo B
13:30h às 14:50h	2ª oficina grupo B/ Incentivo	2ª oficina grupo B/ Incentivo	2ª oficina grupo B/ Incentivo
14:50h às 15:00h	Lanche	Lanche	Lanche

HORÁRIO	QUARTA	SEXTA
8:50h às 9:00h	lanche	Lanche
9:00h às 10:50h	1ª oficina grupo A	1ª oficina grupo A
11:00h às 13:00h	2ª oficina grupo A/B	2ª oficina grupo A/B
11:00h às 11:20h	Almoço	Almoço
11:20h às 11:40h	Almoço	Almoço
13:00h às 14:50h	1ª oficina grupo B	1ª oficina grupo B
14:50h às 15:00h	lanche	Lanche



Anexo 1

Fevereiro		Março		Abril	
S	04	S	04	S	01
T	05	T	05	T	02
Q	06	Q	06	Q	03
Q	07	Q	07	Q	04
S	08	S	08	S	05
S	09	S	09	S	06
D	10	D	10	D	07
D	11	D	11	D	08
D	12	D	12	D	09
D	13	D	13	D	10
D	14	D	14	D	11
D	15	D	15	D	12
D	16	D	16	D	13
D	17	D	17	D	14
D	18	D	18	D	15
D	19	D	19	D	16
D	20	D	20	D	17
D	21	D	21	D	18
D	22	D	22	D	19
D	23	D	23	D	20
D	24	D	24	D	21
D	25	D	25	D	22
D	26	D	26	D	23
D	27	D	27	D	24
D	28	D	28	D	25
D	29	D	29	D	26
D	30	D	30	D	27
D	31	D	31	D	28

Maio		Junho		Julho	
S	06	S	03	S	01
T	07	T	04	T	02
Q	08	Q	05	Q	03
Q	09	Q	06	Q	04
S	10	S	07	S	05
S	11	S	08	S	06
D	12	D	09	D	07
D	13	D	10	D	08
D	14	D	11	D	09
D	15	D	12	D	10
D	16	D	13	D	11
D	17	D	14	D	12
D	18	D	15	D	13
D	19	D	16	D	14
D	20	D	17	D	15
D	21	D	18	D	16
D	22	D	19	D	17
D	23	D	20	D	18
D	24	D	21	D	19
D	25	D	22	D	20
D	26	D	23	D	21
D	27	D	24	D	22
D	28	D	25	D	23
D	29	D	26	D	24
D	30	D	27	D	25
D	31	D	28	D	26

Agosto		Setembro		Outubro	
S	05	S	02	S	07
T	06	T	03	T	08
Q	07	Q	04	Q	09
Q	08	Q	05	Q	10
S	09	S	06	S	11
S	10	S	07	S	12
D	11	D	08	D	13
D	12	D	09	D	14
D	13	D	10	D	15
D	14	D	11	D	16
D	15	D	12	D	17
D	16	D	13	D	18
D	17	D	14	D	19
D	18	D	15	D	20
D	19	D	16	D	21
D	20	D	17	D	22
D	21	D	18	D	23
D	22	D	19	D	24
D	23	D	20	D	25
D	24	D	21	D	26
D	25	D	22	D	27
D	26	D	23	D	28
D	27	D	24	D	29
D	28	D	25	D	30
D	29	D	26	D	31
D	30	D	27	D	
D	31	D	28	D	

Novembro		Dezembro	
S	04	S	02
T	05	T	03
Q	06	Q	04
Q	07	Q	05
S	08	S	06
S	09	S	07
D	10	D	08
D	11	D	09
D	12	D	10
D	13	D	11
D	14	D	12
D	15	D	13
D	16	D	14
D	17	D	15
D	18	D	16
D	19	D	17
D	20	D	18
D	21	D	19
D	22	D	20
D	23	D	21
D	24	D	22
D	25	D	23
D	26	D	24
D	27	D	25
D	28	D	26
D	29	D	27
D	30	D	28
D		D	29
D		D	30
D		D	31

Legenda:

Recesso	Início e Fim do Período Letivo
Ferriados	Retorno dos Professores
Planejamento	Reunião com Responsáveis (RR)
COC1	Reunião Pedagógica (RP)
COC2	Feira Cultural
	Total Geral = 203

