



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO –
UNIRIO

Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação

Educação integral e(m) tempo integral:
Espaços no Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu – RJ

Por:

Alessandra Victor N. Rosa

2011

ALESSANDRA VICTOR DO NASCIMENTO ROSA

Educação integral e(m) tempo integral:
Espaços no Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu – RJ

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação da Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro como
Requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lígia Martha Coimbra
da Costa Coelho

RIO DE JANEIRO

06 de abril de 2011



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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ALESSANDRA VICTOR NASCIMENTO ROSA

Educação integral e(m) tempo integral: espaços no programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu - RJ

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 06 / 04 / 2011

Profª. Dra. Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho – UNIRIO
(orientadora)

Profª. Dra. Veronica Branco – UFPR
(membro externo)

Profª. Dra. Nalida Marinho da Costa Bonato – UNIRIO
(membro interno)

Profª. Dra. Janaina Specht da Silva Menezes – UNIRIO
(membro interno)

Rosa, Alessandra Victor do Nascimento.
R788 Educação integral e(m) tempo integral : espaços no Programa
Bairro – Escola, Nova Iguaçu - RJ / Alessandra Victor do Nasci-
mento Rosa, 2011.
171f.

Orientador: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

1. Programa Bairro-Escola. 2. Educação integral. 3. Educação -
Nova Iguaçu (RJ). I. Coelho, Lígia Martha Coimbra da Costa. II.
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro
de Ciências Humanas e Sociais. Curso de Mestrado em Educação.
III. Título.

CDD – 372

O sentir é indispensável para se chegar ao saber

Antonio Damasio

Dedico este trabalho aos meus pais –
Valdecy Freitas e Olival Victor

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me proporcionar e me proteger durante todos os momentos da minha vida.

Aos meus pais, pela minha formação como pessoa e orientação no caminho dos estudos, bem como pela compreensão nos momentos de ausência.

À minha irmã Rozilda, fonte de admiração.

Agradeço à minha orientadora, Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho, por ter me recebido no PPGEdu da UNIRIO, sem distinção ou qualquer tipo de preconceito, pela disponibilidade, dedicação e amizade. Sua calma, paciência, sabedoria e competência servirão de exemplo para a minha vida dentro e/ou fora de sala de aula.

Às professoras Nailda Bonato e Luciana Marques, pelos comentários extremamente relevantes para o processo de avaliação e evolução deste trabalho. Às professoras Janaina Menezes, Claudia Fernandes, Sueli Thomaz, Angela Maria Souza Martins e Guaracira Gouvêa pelos ensinamentos, apoio e estímulo em disciplinas ministradas na UNIRIO.

Aos meus colegas e amigos de curso, que contribuíram com sugestões, esclarecimentos de dúvidas e apoio emocional: Patrícia Costa, Patrícia Pontes, Sheila Matos, Alessandra Xavier e tantos outros, com quem espero manter contato para sempre. Em especial, ao meu amigo e companheiro de luta, Valdeney Lima, que compartilhou as dificuldades e alegrias desta etapa de nossas vidas acadêmicas.

Aos professores Astério Tanaka e Sean Siqueira, da Escola de Informática Aplicada da UNIRIO, pelo carinho e incentivo.

À minha querida Ercília, que sempre esteve disponível para me ajudar, pela torcida, companheirismo e estímulo.

Ao grupo de professores e profissionais da E. M. Paulo Roberto F. Araújo pelo apoio fundamental nesta jornada. Especialmente, às minhas queridas amigas de trabalho: Aline, Cátia, Lilian, Ronilda, Elma, Rita, Márcia, Patrícia, Débora, Fabiana, Eloisa e Marilene, por confiar, incentivar e acreditar no meu trabalho.

Aos participantes desta pesquisa, que colaboraram voluntariamente e que não tiveram seus nomes citados.

À menina Carol que, por força do destino, dividiu seu cotidiano comigo.

Um agradecimento especial à minha felicidade, Oyhama Menezes, pela paciência nos meus momentos de nervosismo, apoio, amor e por entender a minha impossibilidade de vivenciar algumas de nossas *aventuras*.

Enfim, a todas as pessoas preciosas que Deus colocou no meu caminho e que, apesar de não serem aqui citadas explicitamente, contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. **Educação integral e(m) tempo integral: Espaços no Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu – RJ**. UNIRIO, 2011. 173 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIRIO.

RESUMO

Este estudo abordou a concepção de espaço do Programa de educação em tempo integral do município de Nova Iguaçu denominado comumente de *Bairro Escola*. A investigação pretendeu responder as seguintes questões: Qual a trajetória do programa de educação em tempo integral de Nova Iguaçu, notadamente no que se refere à utilização dos espaços públicos e não públicos? Qual a concepção de espaço do programa? Como está sendo a utilização dos espaços públicos e não públicos na realização das práticas pedagógicas? Para a concretização do trabalho, realizei um estudo de caso de cunho qualitativo, dialogando com Coelho (2009a), Cavaliere (2007; 2009a; 2009b), Paro (2009), Maurício (2009a; 2009b), Coelho e Portilho (2009b), entre outros e, na análise dos dados, optei pela Análise de Conteúdo. Metodologicamente, o estudo foi dividido em três momentos: pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema em questão; entrevistas semiestruturadas com dez sujeitos que vivenciaram a implementação do programa; observação do cotidiano de uma escola que o colocou em prática. Os resultados da investigação sinalizaram que a jornada escolar de tempo integral do município foi criada a partir dos pressupostos do acordo das *Cidades Educadoras*; se insere numa concepção assistencialista de educação e fomenta acordos com instituições parceiras para a concretização do tempo integral. Além disso, foi possível constatar também que uma proposta de jornada escolar em tempo integral, que para a sua consecução precisa de espaços ociosos em torno da escola, as chamadas parcerias, tende a não se concretizar quando o território é carente de infraestrutura e de equipamentos sociais e culturais.

Palavras-chave: Educação integral; Tempo integral; Jornada ampliada; Espaço.

ROSA, Victor Alessandra do Nascimento. **Integral education and(in) full time: Spaces in the Neighborhood School Program, Nova Iguaçu- RJ.** UNIRIO, 2011. (173) pages. Dissertation. Graduate Program in Education, UNIRIO.

ABSTRACT

This study addresses the concept of the space program full-time education from Nova Iguaçu commonly called the Neighborhood Scholl. The research sought to answer the following questions: What is the history of education program full-time in Nova Iguaçu, notably as regards the use of public spaces and not public? What is the concept of space program? How is the use of public spaces and not public in the realization of pedagogical practices? To accomplish this work, I conducted a case study of qualitative nature, talking to Coelho (2009a), Cavaliere (2007, 2009th, 2009b) Paro (2009), Mauricio (2009a, 2009b), Coelho and Portilho (2009b), among others. Methodologically, being an investigative work based on content analysis, the study was divided into four stages: bibliographic research and documents on the topic, interviews with ten subjects who experienced the program implementation and observation of everyday life for a school that put into practice the same. Research results signaled that the journey school full-time was created from the assumptions of the agreement of Educating Cities, is part of a paternalistic conception of education and fosters agreements with partner institutions for achieving the full time. Moreover, it was also noted that a proposal for full-time journey school, which to achieve them need empty spaces around the school, called partnerships, tends not to be realized when the territory is lacking in infrastructure and equipment social and cultural.

Keywords: Integral education, Full time, journey school full-time; Space.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de espaços da Escola Municipal Paulo Roberto F. Araujo

Quadro 2 – Quadro de atividades desenvolvidas na Escola Municipal Paulo Roberto F. Araujo.

Quadro 3 – Codificação dos sujeitos entrevistados.

Quadro 4 – Níveis de Formação dos sujeitos entrevistados.

Quadro 5 – Tempo de magistério na Escola Municipal Paulo Roberto F. Araujo e em outras instituições

Quadro 6 – Relação individual e profissional com o município de Nova Iguaçu

Quadro 7 – Conhecimento da história da unidade escolar pelos entrevistados

Quadro 8 – Codificação dos sujeitos parceiros

Quadro 9 - Perfil dos parceiros da E. M. Paulo Roberto F. Araujo

Quadro 10 – Pergunta 1 da entrevista e seu núcleo de respostas

Quadro 11 – Pergunta 2 da entrevista e seu núcleo de respostas

Quadro 12 – Pergunta 3 da entrevista e seu núcleo de respostas

Quadro 13 – Pergunta 4 da entrevista e seu núcleo de respostas

Quadro 14 – Pergunta 5 da entrevista e seu núcleo de respostas

Quadro 15 – Pergunta 6 da entrevista e seu núcleo de respostas

Quadro 16 – Pergunta 1 da entrevista dos parceiros e suas respostas

Quadro 17 – Pergunta 2 da entrevista dos parceiros e suas respostas

Quadro 18 – Pergunta 3 da entrevista dos parceiros e suas respostas

Quadro 19 – Pergunta 4 da entrevista dos parceiros e suas respostas

Quadro 20 – Pergunta 5 da entrevista dos parceiros e suas respostas

Quadro 21 – Pergunta 6 da entrevista dos parceiros e suas respostas

Quadro 22 – Pergunta 7 da entrevista dos parceiros e suas respostas

Quadro 23 – Pergunta 8 da entrevista dos parceiros e suas respostas

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Siglas	Descrição
CF	Constituição Federal
CAIC	Centros de Atenção Integral à criança
CEI	Centro de Educação Integral
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CIAC	Centros Integrados de Apoio a criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação pública
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEEPHI	Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PME/NI	Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu
PNE	Plano Nacional de Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
SEMED/NI	Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu
UCAM	Universidade Cândido Mendes
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estrutura física do prédio do Centro Educacional Carneiro Ribeiro

Figura 2 – Estrutura física do prédio dos Centros Integrados de Educação Pública

Figura 3 – Estrutura física do prédio dos Centros Integrados de Apoio a criança e/ou Centros de Atenção Integral à criança

Figura 4 – Estrutura física do prédio dos Centros de Educação Integral

Foto 5 – Estrutura física do prédio do Centro Educacional Unificado

Figura 6 – Posição geográfica de Nova Iguaçu no mapa do estado do Rio de Janeiro

Figura 7: Ruas de acesso a E. M. Paulo Roberto F. Araujo

Figura 8: Espaços externos da E.M. Paulo Roberto. F. Araujo (Entrada, quadra de esportes, rampa de acesso ao pátio interno e horta)

Figura 9: Espaços internos da E. M. Paulo Roberto F. Araujo (sala da direção/orientação, secretaria, banheiro masculino e feminino)

Figura 10: Espaços internos da E. M. Paulo Roberto F. Araujo (salas de aula - infantil, 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano, respectivamente)

Figura 11: Espaços internos da E.M. Paulo Roberto F. Araujo (Pátio (dois ângulos diferentes e corredores (A e B)

Figura 12: Espaços externos da E.M. Paulo Roberto. F. Araujo (Parquinho)

Figura 13: Bar 3 Irmãos – espaço educativo parceiro da E.M. Paulo Roberto F. Araujo

Figura 14: Igreja Católica – espaço educativo parceiro da E.M. Paulo Roberto F. Araujo

Figura 15: Associação de moradores – espaço educativo parceiro da E.M. Paulo Roberto F. Araujo

Figura 16: Imagem via satélite do território onde está situada a E. M. Paulo Roberto F. Araujo

Sumário

RESUMO.....	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE QUADROS	ix
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	x
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	xi
Introdução	1
Refletindo sobre algumas inquietações.....	1
Em busca de respostas	7
Estrutura do estudo	11
CAPÍTULO I - A educação integral no Brasil: contextos, concepções e legislação	14
1.1 As questões do tempo, do(s) espaço(s) e da educação integral	14
1.2 Educação integral: múltiplas concepções, em quais espaços?	22
1.3 Experiências de educação integral e(m) jornada ampliada no Brasil: Privilegiando a discussão sobre espaços.....	25
1.4 - Uma análise da legislação nacional sobre educação integral, jornada ampliada e/ou tempo integral no que diz respeito aos espaços	37
CAPÍTULO II - <i>Bairro-Escola</i> e educação integral: contexto, legislação e concepção	47
2.1 Município de Nova Iguaçu: trajetória histórica, política e econômica	48
2.2 Descrevendo a trajetória da jornada escolar de tempo integral do programa Bairro-Escola em Nova Iguaçu.....	51
2.3 O espaço escolar e(ou) educativo do município de Nova Iguaçu: os documentos e o relato de um sujeito da SEMEDNI	57
CAPÍTULO III – Jornada escolar de tempo integral do <i>programa Bairro-escola</i> , espaço(s) e prática(s) na E. M. Paulo Roberto F. Araujo	75
3.1 A jornada escolar de tempo integral do <i>programa Bairro-Escola</i> na E. M. Paulo Roberto F. Araújo.	75
3.2 Perfil dos profissionais entrevistados na E. M. Paulo Roberto F. Araújo e de seus parceiros	85
3.3. Os relatos dos sujeitos da E. M. Paulo Roberto F. Araujo.....	93
3.4 Os relatos dos parceiros da E. M. Paulo Roberto F. Araújo	105
4. Considerações	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS	147
REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS:.....	148
Anexos	150

Introdução

Refletindo sobre algumas inquietações

"A sabedoria não é outra coisa se
não a felicidade"
Denis Diderot

No ano de 2005, me formei em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Dois anos depois, retornei à universidade para cursar uma pós-graduação lato sensu em Orientação Educacional e Pedagógica, que conclui em janeiro de 2009, na Universidade Cândido Mendes (UCAM). Antes de entrar para a área de educação, cursei dois anos de Serviço Social, também na UFRJ. Esse pequeno período nesse campo foi muito importante, pois me fez refletir sobre a questão social no Brasil e me ajudou na decisão sobre o caminho profissional que deveria seguir. Foi então que migrei para o curso de Pedagogia, pois acreditava que, como professora, teria mais chances de pensar e contribuir para com as transformações educacionais e, conseqüentemente, sociais.

Desde o ingresso na Faculdade de Educação da UFRJ, comecei a pensar na possibilidade de seguir a carreira acadêmica. No entanto, como considero importante aliar teoria e prática, optei por conhecer o cotidiano escolar antes de participar de um processo seletivo de Mestrado, pois acredito que, para se pesquisar sobre determinado tema, é imprescindível conhecer a realidade e tentar questionar a teoria a partir da prática evidenciada.

Com o objetivo de conhecer o cotidiano escolar, não mais apenas com o olhar de estudante e sim por meio de uma ótica profissional, em dezembro de 2006 prestei concurso para a prefeitura municipal de Nova Iguaçu e em março de 2007 tomei posse, assumindo, então, a função de professora dos anos iniciais do ensino fundamental de uma pequena escola situada na região nordeste desse município.

Ao assumir o cargo de professora municipal, me deparei com a política de educação do Programa *Bairro-Escola*, implantada pelo ex-prefeito Lindberg Farias (PT), em meados de 2006.

Nos dois primeiros anos desse trabalho, atuei como professora regente de turma; em 2009 ocupei a função de incentivadora à palavra¹; e, posteriormente, em 2010, assumi a orientação pedagógica, ainda na mesma escola.

Durante os primeiros meses como professora, tentei colocar em prática e visualizar a teoria estudada na universidade, até que um fato em especial começou a me incomodar profundamente, a ponto de recorrer a professores, amigos, livros, internet, para dar conta de responder questões que surgiam e aumentavam ainda mais esse incômodo. A natureza de toda essa inquietude residia na proposta educacional do já citado programa *Bairro-Escola*, ou seja, na política de educação integral em tempo integral implantada em 2006, em Nova Iguaçu. Essa política passou a me importunar, provocando uma imensa vontade de investigá-la, pois era uma proposta educacional nova, que envolvia outros sujeitos e outros espaços - não só a escola e os professores.

Além disso, educação integral em tempo integral era um tema pouco estudado por mim na época da graduação; assim, quando me deparei com ele na prática, me angustiei por conhecê-lo tão pouco.

Vale acrescentar que à época, ao pensar em educação integral, me reportava à teoria de Marx sobre o indivíduo omnilateral², ou seja, aquele ser completo em todos os sentidos. Dessa forma, assim como esse autor, entendia que a formação de um indivíduo pleno estava pautada num tripé, que ele descreveu da seguinte forma

(...) educação intelectual; educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao

¹ O programa Bairro-Escola, em Nova Iguaçu, deu origem a alguns novos cargos e funções, dentre eles, o coordenador de Incentivo à Leitura, que em 2009 ficou conhecido como Incentivador da palavra. Suas principais atribuições são: "(1) Propiciar um espaço privilegiado de leitura Infante – Juvenil para o cotidiano escolar de forma viva e envolvente. Enfatizando a dimensão artística da Literatura Infantil neste espaço, despertando o gosto pela leitura e, conseqüentemente, favorecendo a formação de leitores/escritores. (2) Ser um encorajador das práticas de incentivo à palavra dentro da Unidade Escolar, estabelecendo caminhos que garantam o contato dos alunos com os livros, bem como o empréstimo e acesso aos mais variados suportes de leitura." (SEMED, s/d)

² A sistematização da idéia de indivíduo omnilateral foi realizada por Gramsci, a partir dos trabalhos de Marx que se reportavam a um ser completo.

mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (Marx e Engels, 1992, p. 60)

Outro fato que me remetia à educação integral era a lembrança das construções, em diferentes lugares do estado do Rio de Janeiro, dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, na década de 1980. Acredito que por ser criança, naquele período, esse acontecimento tenha marcado em especial a minha vida, como também a de muitos meninos e meninas da minha geração, pois estava surgindo uma escola diferente da que todos conheciam. Mesmo para aqueles que não estudavam nesse ambiente, como era o meu caso e de alguns *amiguinhos*, essa construção *mexia* com o imaginário. Dentre as características que mais chamavam a atenção nos CIEPs, destaco a existência de consultórios médicos/dentários, bibliotecas, hortas - dentro dos domínios da escola - bem como uma estrutura predial com uma dimensão grandiosa, se comparada a outras escolas públicas, além, é claro, de uma jornada escolar maior do que as habituais.

No entanto, tanto a definição de Marx, quanto a lembrança da minha infância eram insuficientes para responder a todas as minhas dúvidas: necessitava saber mais sobre o tema.

Diante desses questionamentos e acreditando que teoria e prática estão intrinsecamente ligadas, creio que esta foi a época ideal para aprofundar meus estudos e retornar à universidade, já que no meu ambiente de trabalho há poucos períodos destinados a reflexão de nossas práticas e também porque considero, no momento, a academia um espaço privilegiado de discussão do tema aqui pesquisado. Além disso, assim como Freire, penso que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro” (2000, p. 32).

Levando em consideração esta realidade profissional busquei, no Mestrado, trabalhar com um tema que estivesse me mobilizando, motivo pelo qual minha opção recaiu sobre as *políticas de educação em tempo integral em curso, no país*. Dentro desse tema, o problema que me propus estudar envolveu *a concepção dos espaços da política pública implementada no*

*Programa Bairro-Escola no município de Nova Iguaçu*³, que representa uma das propagandas mais marcantes da gestão do ex-prefeito Lindberg Farias. O problema gerou algumas questões, entre as quais destaco duas: Como está sendo implementada a educação integral em Nova Iguaçu? Como o tempo ampliado dos alunos está sendo organizado, em relação aos espaços, para alcançar os objetivos propostos na efetivação da educação integral?

Nesse momento, é importante mencionar que educação integral e tempo ampliado não são sinônimos. Compactuando com estudiosos como Coelho (2002), Cavaliere (2007), Paro (2009), entre outros, entendo que a simples ampliação do tempo – quantidade – não garante a realização efetiva de uma educação integral. Para alcançar esse propósito, é preciso que esta ampliação esteja atrelada a um conjunto de práticas que contemplem um processo de ensino-aprendizagem significativo e emancipador.

Em parceria com o Instituto Paulo Freire, a prefeitura de Nova Iguaçu implementou a proposta de educação em tempo integral, por meio de um programa intitulado *Bairro-Escola*. Essa proposta foi amplamente divulgada e a cidade ficou conhecida, em nível nacional, por sua política educacional. De acordo com o presidente do Instituto Paulo Freire, professor Moacir Gadotti:

O conceito do Bairro-Escola funda-se numa realidade que é igual em todo o território brasileiro: os recursos são pequenos para tantas demandas. É preciso utilizar o que já está disponível, otimizando ao máximo os equipamentos existentes, às vezes pouco utilizados e dispersos. Não basta construir equipamentos públicos. É preciso equipá-los com um projeto educacional e fazer a sua manutenção (2008, p.13)

A partir dessa afirmação, percebemos que o programa em questão tem por objetivo usufruir também de outros espaços e equipamentos, na realização de suas práticas educativas. Nesse sentido, é possível pressupor que nem sempre o espaço escolar será adaptado – ou mesmo construído – com a finalidade de abrigar uma concepção de educação e de tempo integrais.

³ O prefeito Lindberg Farias iniciou sua gestão no período de 2005-2008 e foi reeleito, em 2008, para mais um mandato de quatro anos (2009-2012). Em ambas as eleições, a candidatura do prefeito estava vinculada ao Partido dos Trabalhadores (PT). Vale acrescentar que, em meados de 2010, Farias se desligou da prefeitura de Nova Iguaçu para concorrer ao senado. Foi eleito e Sheila Gama assumiu o cargo municipal.

Entendo que esse fato pode gerar um problema, principalmente se pensarmos numa futura mudança governamental, pois se é um projeto educacional, ele deve ser pensado para longo prazo. Diante desse pressuposto e problema, surgiram algumas reflexões: Será que a ideia de se valorizar outros espaços, em detrimento do escolar, não afetará o sistema educacional público? Será que os ambientes e equipamentos que serão utilizados são realmente pedagógicos? As pessoas que trabalham com esses equipamentos estarão qualificadas para a utilização dos mesmos?

Frente a essas reflexões, aprofundi ainda mais minha inquietude, quando me deparei com os últimos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pois percebi que, em dois anos de vigência do programa, houve um aumento desse indicativo no município. Daí surgiu outra dúvida: será que em apenas dois anos o Programa já contribuiu positivamente para a elevação desse índice? Vale lembrar que, em 2005, Nova Iguaçu obteve um índice de 3,6 para os anos iniciais e 3,5 para os anos finais. Depois de dois anos de vigência do programa, em 2007, houve uma nova avaliação, na qual o município superou a sua meta, 3 décimos para os anos iniciais e 1 décimo para os anos finais.

As reflexões feitas anteriormente, assim como os dados do IDEB, tangenciam uma reflexão ainda maior na direção de se achar um melhor caminho a seguir, em se tratando de estruturar e organizar uma educação com uma perspectiva emancipadora. Nesse sentido, digo que foi nessa direção que delinee as questões de pesquisa.

Assim, procurando um foco mais preciso para o estudo, a investigação pretendeu responder as seguintes questões: Qual a trajetória do programa de educação em tempo integral de Nova Iguaçu, notadamente no que se refere à utilização dos espaços públicos e não públicos? Qual a concepção de espaço do programa? Como está sendo a utilização dos espaços públicos e não públicos na realização das práticas pedagógicas?

Tentando responder a essas questões, o presente projeto teve por objetivo geral, investigar as concepções de espaço nas práticas do programa de educação em tempo integral do município de Nova Iguaçu, considerando os aspectos que envolvem sua implementação no âmbito das escolas da rede pública de ensino.

Esta pesquisa teve, ainda, como objetivos específicos: (1) descrever a trajetória do programa de educação em tempo integral do município de Nova Iguaçu, evidenciando a utilização dos espaços públicos e não públicos; (2) identificar a concepção de espaço nesse programa; (3) compreender o processo de utilização dos espaços públicos e não públicos na realização da prática pedagógica da E. M. Paulo Roberto F. Araújo.

A justificativa desse trabalho se baseou na consideração de que o tema ainda foi pouco explorado cientificamente, principalmente no que tange a educação integral do município de Nova Iguaçu. Nesse sentido, vale destacar que até o presente momento, nenhuma pesquisa acadêmica com abordagem na problemática suscitada por este estudo foi publicada.

Assim, por ser professora da rede municipal de Nova Iguaçu e fazer parte do quadro de funcionários da Escola Municipal Paulo Roberto F. Araújo, que está inserida no programa *Bairro-Escola*, acabei me envolvendo no mesmo, e senti necessidade de conhecer mais a fundo a concepção de educação integral desse município, até porque acredito que através de uma educação integral de qualidade podemos vislumbrar uma educação democrática. Além disso, por ser educadora, tenho por obrigação pesquisar constantemente sobre temas que dizem respeito ao ambiente onde leciono, seja para oferecer uma contribuição ou como forma de reivindicação.

É importante salientar que o debate em torno da educação de tempo integral não tem se restringido apenas a municípios ou estados, tornou-se tão importante que já ultrapassou essas fronteiras. Ele vem paulatinamente assumindo importância e ganhando destaque nas discussões a respeito de políticas públicas de âmbito educacional no cenário brasileiro. Tal perspectiva pode ser confirmada por meio de projetos e leis que estão sendo implementados em nível nacional.⁴ Sobre isso, gostaria de ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 já ampara legalmente o tempo ampliado. No artigo 34, está exposto que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho

⁴ Como exemplos de projetos e leis que passaram a abarcar a educação de tempo integral podemos citar a Emenda Constitucional n.º 53 /06, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial de nº 17, datada de 24 de abril de 2007.

efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” e ainda, nesse mesmo artigo, o § 2º preconiza que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Visto isso, acredito que o presente estudo tenha sido de grande importância, pois teve como finalidade analisar uma política educacional que está em um momento de grande destaque no contexto das políticas públicas brasileiras. Destaco ainda que, para mim, foi de vital relevância um estudo sobre essa temática, pois permitiu que o debate se ampliasse e fez emergir novas proposições acerca do problema em questão.

Em busca de respostas

Partindo dos problemas e objetivos propostos, pensei em responder as questões por meio de um estudo de caso de cunho qualitativo, já que a pesquisa está delimitada a um determinado município e, dentro dele, a uma instituição escolar específica. Segundo Mazzotti:

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. (2006, p. 650)

Por buscar também a compreensão dos aspectos sociais e político-pedagógicos suscitados no ambiente explorado, optei por um estudo qualitativo. Nesse sentido, cabe destacar que a pesquisa realizada ressalta também fenômenos de cunho subjetivo, proporcionando assim uma investigação que dá preferência à análise de um todo. Diante disso, o estudo também priorizou aspectos ligados a valores e crenças dos atores envolvidos nessa problemática, para que se possa aprofundar o estudo de acordo com uma perspectiva crítica de construção do conhecimento científico. Para Chizzotti:

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e

registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avalia-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. (2009, p. 102)

A pesquisa de cunho qualitativo valoriza aspectos que vem sendo, tradicionalmente, pouco explorados - sentimentos, atitudes, crenças e ações não eram tratados como pertencentes ao universo científico.

Vale acrescentar ainda que a opção pela pesquisa qualitativa me possibilitou a imersão no campo dos significados construídos pelos sujeitos envolvidos no processo, no caso deste estudo, os profissionais que desenvolvem a jornada escolar de tempo integral do programa Bairro-Escola no dia-a-dia da escola – gestores e professores.

Assim, para alcançar as respostas às questões que me propus responder, assumi um caminho metodológico que visou desvelar e aprofundar eventos, casos e produções escritas. Para isso, inicialmente realizei uma *pesquisa bibliográfica* sobre as concepções de educação integral e as práticas de tempo ampliado, buscando principalmente responder ao primeiro e ao segundo objetivos - (1) descrever a trajetória do programa de educação em tempo integral do município de Nova Iguaçu, principalmente no que se refere à utilização dos espaços públicos e não públicos; (2) identificar a concepção de espaço desse programa.

No intuito de aprofundar esse estudo teórico, dialoguei com autores que refletem sobre as concepções de educação integral e tempo ampliado na escola, tais como Coelho (2009a), Cavaliere (2007; 2009a; 2009b) Paro (2009), Maurício (2009a; 2009b), Coelho e Portilho (2009b), entre outros.

Para demonstrar o caráter indissociável entre educação integral e tempo ampliado, pressuposto que endosso neste estudo, travei um diálogo com Paro (2009) e Coelho (2009a). Ambos sinalizam que não existe, obrigatoriamente, igualdade entre esses termos; contudo, dependendo da concepção que se adota, a educação integral pode pressupor uma ampliação do tempo escolar.

Este pressuposto aponta para as diferentes concepções de educação integral construídas sociohistoricamente e que acabam por produzir diferentes práticas, voltadas ou não para a ampliação do tempo. De acordo

com Coelho (2009a), “visões sociais de mundo diferentes – como a conservadora, a liberal e a socialista – engendram também concepções e práticas diferentes de educação integral” (p. 84).

Após a pesquisa bibliográfica relacionada às duas categorias de análise em questão, realizei uma *pesquisa documental*, que possibilitou um melhor esclarecimento ainda sobre os dois primeiros objetivos do estudo, e já citados anteriormente.

Nesse momento, analisei os seguintes documentos: Constituição Federal (Brasil, 2009); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96); Plano Nacional de Educação (2001); Decreto Nº. 6.094, de 24 de Abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; Decreto Nº. 6.253, de 13 de Novembro de 2007, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB; Portaria Interministerial Nº. 17. de 2007, que trata do *Mais Educação*; os livretos da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu: *Educação Integral* (2008) e *Bairro-Escola* (sem data); Decreto Nº 8.345, de 11 de maio de 2009; Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu.

A análise da legislação que ampara a implantação da educação em tempo integral, tanto em nível federal, como no município pesquisado, possibilitou a compreensão de fatos importantes para a proposta política de Nova Iguaçu, motivo pela qual ela também foi analisada.

O terceiro e último objetivo – (3) compreender o processo de utilização dos espaços públicos e não públicos na realização da prática pedagógica. – foi trabalhado por meio de *entrevistas* e de *observação sistemática* da rotina da instituição escolar na qual estou lotada.

A realização de entrevistas possibilita ao pesquisador a descoberta de novas informações, bem como a revelação de outros significados para o problema em questão. Dessa forma, utilizei a entrevista semi-estruturada com os sujeitos envolvidos na proposta aqui estudada.

Os sujeitos escolhidos foram (1) o coordenador geral, responsável pela jornada escolar de tempo integral do programa *Bairro-Escola* na Secretaria de Educação de Nova Iguaçu; (2) a diretora da escola na qual atuo como professora e onde ocorreu este estudo; (3) os demais professores,

companheiros de trabalho onde realizei a pesquisa, envolvidos diretamente no processo de desenvolvimento do programa; (4) os parceiros da E. M. Paulo Roberto F. Araújo.

A opção pela *entrevista semi-estruturada* surgiu devido à necessidade de tentar uma aproximação mais fidedigna dos sujeitos pesquisados, de modo que os mesmos não fossem influenciados previamente pelas questões formuladas pelo entrevistador.

Vale ressaltar, ainda, que a instituição onde a observação foi realizada chama-se Escola Municipal Paulo Roberto F. Araújo. Sua escolha se deu a partir dos seguintes critérios: (1) ser a escola onde fui lotada como professora das series iniciais; (2) estar localizada em um bairro residencial; (3) ter proximidade com a zona rural; (4) ser considerada de difícil acesso e (5) ter uma distância significativa dos grandes centros comerciais do município.

O primeiro critério exposto anteriormente foi motivado pelo fato de lecionar há quatro anos nessa escola. Por compreender a conduta de uma pesquisadora, sei que existem pontos positivos e outros nem tanto, quando se realiza uma pesquisa na instituição em que se trabalha; no entanto, reiterando que estava impregnada das experiências deste cotidiano escolar, o que também facilita o entendimento do objeto de pesquisa, enfatizo que tentei relativizar minhas observações, diante dos dados da investigação. Além disso, compartilho da visão de Bogdan e Biklen (apud Ferreira, 2007) quando afirmam que “os investigadores qualitativos partilham, geralmente, a convicção de que independente do contexto, um investigador qualitativo encontrará sempre material importante” (p. 102).

O critério de localização para a escolha da escola foi utilizado porque comungo com a ideia de que a educação integral em tempo integral pode vir ao encontro de uma educação de qualidade. Nesse sentido, uma instituição escolar que provavelmente está localizada em uma zona considerada desprivilegiada socioculturalmente, seja porque está distante de grandes centros comerciais ou por ser de difícil acesso, pode ser de grande riqueza investigativa.

Pensando nisso, optei por pesquisar um espaço escolar que está situado em um local de pouco prestígio social, que possui pequena circulação de pessoas e produtos, poucos imóveis, uma frota reduzida de transportes

públicos; enfim, um território especificado como urbano, mas caracterizado como rural. Trata-se, pois, de um contexto que oferece uma lógica espacial diferente, que permite inferências diversas sobre ambientes educativos e/ou educacionais e possibilita a amplitude do debate sobre essa temática, num movimento de romper com a discussão unidirecional.

A fim de aprofundar o estudo dos dados coletados a partir dos documentos, da observação e das falas dos entrevistados, utilizei como recurso metodológico a *análise do conteúdo*, já que segundo Bardin: “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferências esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não)” (1977, p. 38)

Com relação à produção de inferências, corroboro com a reflexão de Franco (2008) acerca da análise de conteúdo quando diz que

(...) produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indicadores e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/ social da produção e/ou recepção (p. 31).

Nesse sentido, utilizei também essa metodologia para investigar o que está evidente e o que não está nos discursos, bem como para conhecer a dimensão histórica e cultural do problema.

Estrutura do estudo

O presente estudo foi estruturado da seguinte forma: na Introdução descrevo o meu percurso histórico acadêmico e profissional, até a construção do meu objeto de pesquisa, bem como apresento a abordagem metodológica escolhida para a busca das respostas as minhas inquietações.

O Capítulo I – Educação integral no Brasil: contextos, concepções e legislação - foi estruturado dentro de uma perspectiva que leva em conta momentos históricos da sociedade brasileira. Nele apresento conceituações sobre tempo, espaço e educação integral. Procuro também garimpar as

diversas concepções de educação integral formuladas nesses momentos históricos. A partir desse apanhado, destaco algumas experiências de educação integral e (ou) jornada ampliada que tiveram repercussão no Brasil, contextualizando e discorrendo sobre os aspectos pedagógicos dos espaços onde as mesmas foram desenvolvidas. Além disso, apresento as leis de âmbito nacional que mencionam a temática educação integral, tempo integral e/ou jornada ampliada, já citadas anteriormente. Vale destacar que essa empreitada ajudou a construir um quadro teórico-conceitual para esse estudo. Nesse sentido, travei diálogos com Norbert Elias, Milton Santos, Lígia Martha Coelho, Ana Maria Cavaliere, entre outros.

No Capítulo II – Jornada escolar do programa *Bairro-Escola* e educação integral: contexto, legislação e concepção - descrevo a trajetória política e econômica de Nova Iguaçu, local onde me debrucei para a realização desta pesquisa, a fim de situar o leitor sobre as especificidades da cidade na qual ocorre o estudo. Num segundo momento, elucidando esse contexto, passei a descrever e analisar documentos legais do município, apresentando também uma linha do tempo da jornada escolar de tempo integral do programa *Bairro-Escola*, bem como uma investigação a respeito da concepção de espaço desse intento, a partir da entrevista realizada com a coordenadora do mesmo na SEMEDNI.

No Capítulo III – Jornada escolar de tempo integral do *programa Bairro-escola*, espaço(s) e prática(s) na E. M. Paulo Roberto F. Araujo - me dedico a analisar os dados recolhidos a partir da observação do cotidiano da Escola Municipal Paulo Roberto F. de Araújo, bem como as entrevistas semi-estruturadas que realizei com os professores e parceiros que estavam diretamente envolvidos com o programa nessa instituição.

Finalmente, nas Considerações Finais, busco refletir acerca da realidade da jornada escolar do programa *Bairro-Escola*, privilegiando especialmente a questão dos espaços, onde acontecem as atividades pedagógicas. Procurando tecer permanentemente algumas considerações, por meio de uma postura crítica e de comprometimento com a comunidade escolar, busco contribuir para o debate em torno do papel da escola frente à questão dos novos espaços educativos, acreditando na possibilidade de enriquecimento de uma reflexão sobre a valorização do patrimônio público. Por fim, discorro

sobre a concepção político-filosófica que permeia o projeto, discutindo aspectos que representaram avanços, estagnações e retrocessos.

Deste modo, apresentada a estrutura do estudo, surgem duas questões iniciais: O que é educação integral? Como essa educação se desenvolveu/desenvolve no Brasil? Levando em consideração essas dúvidas e a natureza deste trabalho, apresento em seguida as discussões e os principais eventos históricos que propagaram a evolução da construção dessa concepção de educação.

CAPÍTULO I - A educação integral no Brasil: contextos, concepções e legislação

“O grande segredo para a plenitude
é muito simples: compartilhar”
Sócrates

Nos últimos tempos, o tema *educação integral* tem se desenvolvido no debate educacional, principalmente após a implantação de várias ações e políticas públicas governamentais nas três esferas administrativas (Federal, Estadual e Municipal) e mesmo em projetos emanados de organizações não governamentais, movimentos sociais e de instituições privadas.

Por vezes, essa(s) proposta(s) de educação integral para o sistema público de ensino carrega(m) novas concepções de educação, o que produz, com efeito, a ressignificação de vários aspectos a elas relacionados como, por exemplo, o papel da escola, o tempo e o espaço, a gestão, a prática pedagógica, a avaliação, o financiamento, a formação docente e a própria organização curricular.

Para fins desse capítulo, a presente discussão está pautada na relação estabelecida entre educação integral, tempo e espaço público de ensino, porque as propostas de educação integral que vem sendo pensadas no atual momento, além daquelas que já foram e estão sendo praticadas, advogam uma reorganização do espaço escolar e(ou) educativo.

1.1 As questões do tempo, do(s) espaço(s) e da educação integral

Inicialmente, o problema a que me dedico levou-me a fazer uma reflexão sobre as categorias *tempo*, *espaço* e *educação*, tendo em vista que são elas que permeiam a discussão sobre o tema.

Entender os conceitos *tempo*, *espaço* e *educação* se faz necessário, a princípio, para que haja uma reflexão acerca dos processos que estão imbricados em cada um deles. É fato que essa empreitada sempre foi um tanto difícil, já que “tempo” e “espaço” são idéias intrinsecamente associadas - “toda atividade humana precisa de um espaço e um tempo determinados”

(CORREIA, 1996, p. 7). No entanto, essa discussão pode gerar um enriquecimento teórico pertinente ao tema.

A correlação entre tempo e espaço está tão arraigada em nossa sociedade que quando se fala sobre determinada posição espacial, logo se reflete sobre o momento ao qual se está referindo. Assim, segmentar essas duas categorias não é fácil; entretanto, de acordo com Elias (1998), quando substituímos os substantivos “tempo” e “espaço” por suas atividades correspondentes, a tarefa fica mais simples. Segundo o autor

“Tempo” e “espaço” são símbolos conceituais de tipos específicos de atividades sociais e institucionais. Eles possibilitam uma orientação com referência às posições, ou aos intervalos entre essas posições, ocupadas pelos acontecimentos, seja qual for sua natureza, tanto em relação uns aos outros, no interior de uma mesma seqüência, quanto em relação a posições homólogas dentro de outra seqüência, tomada como escala de medida padronizada. A percepção e a determinação de posições espaciais e temporais só se tornam possíveis como tais, portanto, num estágio de evolução social em que os homens tenham aprendido a tratar os acontecimentos e a refletir sobre eles com a ajuda de instrumentos de orientação de nível relativamente elevado de generalização e síntese. (...) Ambos os conceitos representam, portanto, num nível altíssimo de abstração e síntese, relações de ordem puramente posicional entre acontecimentos observáveis. (ELIAS, 1998, p. 80)

Nesta ótica, as reflexões sobre o tempo conduzem a um processo evolutivo de diferenciações e concepções dessa categoria. Na Antiguidade, por necessidades sociais, os homens mediavam o tempo através de seqüências temporais naturais, ou seja, usavam fenômenos da natureza para construir “um contínuo evolutivo”, pois à época os espaços sociais, bem como as pessoas, não dispunham de apetrechos tecnológicos que pudessem cronometrar o tempo. Segundo Elias (1998), “dentre os instrumentos mais antigos de medição do tempo figuravam os movimentos do Sol, da Lua, e das estrelas” (p. 35). Com o passar dos anos, a industrialização e modernização da sociedade, os seres humanos foram criando instrumentos que pudessem desempenhar essa função. Ainda de acordo com o referido autor,

Quanto mais os enclaves humanos foram ganhando extensão e autonomia relativa em favor de processos como a urbanização, a comercialização e a mecanização, mais eles se

tornaram dependentes, para medir o tempo, de dispositivos artificiais, e menos passaram a depender de escalas naturais de medição do tempo, como os movimentos da Lua, a sucessão das estações ou o ritmo da maré alta e da maré baixa” (IDEM, p.36).

Os novos instrumentos de medição do tempo representam “um contínuo padronizado” de simbolismos temporais sociais, que foram criados para a sobrevivência e/ou regulação do homem no mundo moderno. Nesse sentido, a noção de tempo não pode ser independente das experiências de vida dos indivíduos; na verdade, ela é percebida pelo desenrolar das atividades vividas por eles.

O processo de construção de objetos reguladores do tempo, tais como relógios, calendários, agendas, ampulhetas, entre outros, contribuiu para a caracterização de um tempo físico que mede, regula, controla, ordena. Essas ações cooperaram para a diferenciação entre o tempo físico e o tempo social, já que a partir dessas construções, a segunda categoria passou a ganhar mais autonomia em relação à primeira. Ainda assim, essas duas vertentes não são independentes. Esse fato fica claro quando penso, por exemplo, no momento das refeições de uma empresa. A hora de almoço pode ser fixada a priori; no entanto, a(s) experiência(s) vivida(s) pelo funcionário, nesse período, independe(m) do controle de horário. Isso significa que o período de tempo para as refeições é o mesmo, mas as vivências são diferentes.

Assim, parto do pressuposto de que a noção de tempo é construída histórica e socialmente, a partir de interações humanas. Essas, por sua vez, dada a capacidade de simbolismo dos homens, conferem à categoria tempo uma função histórico-reguladora. Um bom exemplo da historicidade do tempo é representado pelas ciências.

Entrando no campo do conhecimento, posso dizer que a noção de tempo sempre foi objeto de análise de diferentes áreas, como a Física, a Sociologia, a Educação, a Matemática, a Filosofia, etc. Os estudos fomentados geraram contribuições muito significativas para a sociedade, como por exemplo, a descoberta e a diferenciação de um tempo físico e de um tempo social, já mencionados anteriormente; de um tempo biológico e de um tempo psicológico e/ou subjetivo, interior.

Graças ao progresso das pesquisas, descobriu-se que (1) tempo físico é aquele relacionado à natureza; (2) tempo biológico se refere à evolução natural do corpo humano; (3) tempo social é aquele construído pelos homens, em sociedade; (4) tempo psicológico, também conhecido por tempo subjetivo e/ou interior, é aquele que perpassa o íntimo de cada ser humano; portanto, varia de indivíduo para indivíduo e se refere a sucessão de estágios do desenvolvimento humano.

As ciências sempre tiveram o intuito de construir conhecimento para facilitar a vida dos homens em sociedade. No que tange às ciências humanas e sociais, Correia (1996) afirma que “(...) estão voltadas não só para o conhecimento do real, mas também para a dinâmica em que o real se movimenta” (p. 6).

Nesse sentido, quando me questiono sobre um tempo mais qualitativo para a formação crítica dos indivíduos, analiso o mesmo a partir da ótica social, ou seja, das ciências humanas e sociais que “estão voltadas para “captar” o tempo em que os fenômenos se constituem enquanto uma teia de relações, procurando evidenciar os seus vários ritmos, duração e formas de representação (o tempo vivido e o tempo pensado)” (CORREIA, 1996, p. 6).

A partir dessas reflexões e levando em consideração a problemática deste estudo, acredito que a categoria temporal que busca responder as inquietudes aqui expostas é a de *tempo social*.

Utilizando ideias e conhecimentos que vêm sendo acumulados pelas pesquisas nas áreas humanas e sociais, é possível caracterizar o tempo social como uma categoria que se desenvolve de maneira dinâmica e representativa dos saberes transmitidos de geração a geração. Além disso, ele se robustece a partir das necessidades dos seres humanos e/ou da sociedade, bem como por marcas, símbolos, histórias individuais / grupais, fatos, linguagens, emoções e relações entre pessoas e/ ou objetos. Daí que, por exemplo, o transcorrer de um tempo determinado, se registrado, demonstra como um povo faz uso dele.

Um uso que varia em cada cultura e em cada sociedade, que deixa as marcas das relações interpessoais e grupais, estrutura de poder, hierarquias..., mas sobretudo que deixa as marcas das relações sociais nos rituais, na configuração arquitetônica, nos horários, na distribuição das pessoas e dos objetos (CORREIA, 1996, p. 8)

A citação anterior possibilita inferir que a constituição da história dos conhecimentos humanos perpassa a configuração de um tempo e um espaço social. Nesse sentido, é possível afirmar que os indivíduos constroem sua linha do tempo a partir de interações sociais, em um determinado espaço-tempo, e essas, por sua vez, possibilitam a construção de um tempo linear/progressivo - o tempo passa, os fatos acontecem. Sendo assim, pode-se afirmar que o tempo social é organizado a partir de informações. Trocando em miúdos, o tempo possibilita saberes e evidencia sutis transformações (FONTANA, 2003, p. 120).

Tudo isso repercute no processo de constituição dos indivíduos. De acordo com Vilela (2003), “A formação humana se dá nessa multiplicidade de momentos, experiências e aprendizados temporais essenciais à vida” (p. 158). Daí surge a necessidade de se propagar esse conjunto de ações históricas e permeá-las com novos significados. Essa propagação se torna viável por meio de um processo educacional.

A institucionalização do processo educacional na sociedade aconteceu com o surgimento da escola, um espaço que cultiva o tempo passado, sem deixar de valorizar a reflexão de um tempo presente sobre um tempo futuro. Segundo Correia (1996) “a instituição escolar moderna é antes de tudo um processo nacional de organização do tempo” (p. 73).

A escola é concebida como espaço de ação pedagógica, onde se organizam o tempo de ensino e de aprendizagem, bem como de relações sociais. Nesse sentido, é possível afirmar que essa instituição é mais do que um simples prédio, já que transcende a estrutura física, revelando diferentes perspectivas de formação humana e interesses político-econômicos da sociedade. Pensando nisso, é possível afirmar que a escola deixa de ser apenas um *espaço* arquitetônico e passa a ser um *lugar*.

Especificamente sobre a categoria *lugar*, Lopes (2007) acredita que os espaços, lentamente, tornam-se lugares, pois “passam a ser dotados de valores e inserem-se na geografia social do grupo, que passa a percebê-lo como sua base, sua expressão, como seu território vivido” (p. 77).

Aliás, vale acrescentar que existem diferenças substanciais entre as denominações *espaços*, *paisagens*, *territórios*, *lugares* e *regiões*. Assim como

na discussão sobre o tempo e suas diferentes concepções, a categoria espaço também suscita polêmicas. De acordo com Santos (1996),

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. Através da presença desses objetos técnicos: hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem, estradas de ferro, cidades, o espaço é marcado por esses acréscimos, que lhe dão um conteúdo extremamente técnico (p. 51).

Nessas condições, pode-se inferir que o espaço é construído por meio de uma gama de ações humanas que interagem sistematicamente com um conjunto de objetos. Estas interações proporcionam a criação de diferentes *ambientes*, dentre eles posso citar: os familiares, os comerciais, os escolares, entre outros.

Ainda segundo Santos (1997), *paisagem* é tudo aquilo que a nossa visão consegue alcançar. “Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc.” (SANTOS, p. 61).

Quanto à *região*, Santos (1997) explica que

Regiões são subdivisões do espaço: do espaço total, do espaço nacional e mesmo do espaço local, porque as cidades maiores também são passíveis de regionalização. As regiões são um espaço de convivência, meros lugares funcionais do todo, pois, além dos lugares, não há outra forma para a existência do todo social que não seja a forma regional. A energia que preside essa realização é a das divisões do trabalho sucessivamente instaladas, impondo sucessivas mudanças na forma e no conteúdo das regiões. (p. 98)

Já em relação ao significado de *território*, Lopes (2007) acredita que pode defini-lo como “um espaço mediado pelas representações construídas por um determinado grupo ao estabelecer seu poder frente a outro e que se apropria do espaço como forma de sua expressão e projeção” (p. 79).

Dito isto e a partir desse quadro de definições, posso inferir que o *espaço*, por si só, é um local formado por objetos concretos, construídos ou não pelo homem, que subdividido, cria *regiões*. Essas, por sua vez, materializam as relações sociais, gerando os *lugares*. Os grupos que interagem nesses lugares, através das vivências sociais, definem as estruturas de poder, configurando assim os *territórios*.

Dentro dessa perspectiva, o espaço concreto, por si só, não existe sem as relações sociais, configuradas dentro de um espaço-lugar e (ou) território, permeado por personalidades, símbolos, signos e objetos, que variam conforme a cultura. Logo, o espaço nunca é neutro, tendo em vista que território e lugar são duas realidades construídas socialmente (FRAGO, 1998, p. 64).

A instituição escolar pode ser analisada a partir dessas questões, ou seja, o espaço-escola pode ser entendido como um lugar de configuração histórica, demarcado culturalmente e permeado por experiências e conflitos. Daí surge a ideia de que a escola é um espaço social que educa, situa e ordena (FRAGO, 1998, p. 64). E como espaço social, pode ser transmutado em *lugar, território...*

Na medida em que os prédios escolares se inserem, como arquitetura, no ambiente social da região, com o passar dos anos adquirem um caráter de *lugar*, pois possibilitam aos indivíduos a promoção de interações sociais. É nesse sentido que a escola passa a mediar as relações culturais, de poder, de aprendizagem, dentre outras. “(...) o espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem.” (ESCOLANO, 1998, p. 26). Portanto, o processo educacional, como qualquer outra atividade da vida dos humanos, requer um tempo e um espaço físico determinados.

O espaço-escola também representa um ambiente permeado por relações históricas conflituosas. Nesse bojo, a dimensão física da escola frequentemente reflete ou esconde contradições como, por exemplo, palavras que dizem o que as paredes contradizem; uma vigilância disfarçada contrapondo-se a regimentos democráticos; ritualizações apresentadas como forma de controle do que não é dito; etc (FERREIRA, 2007, p. 105).

Os conflitos, sejam positivos ou negativos, não são privilégio do espaço escolar. De qualquer forma, são eles que garantem a ação, a prática, a troca entre pessoas. As formas de usar os espaços escolares, desenvolvidas em diferentes tempos, possuem contextos próprios, que colocam em questão a reflexão sobre a variedade de concepções educacionais.

De acordo com Frago (1998), a escola é um espaço-lugar físico, material que é construído culturalmente; é, portanto, a soma de experiências e ideologias sociais diversas e complexas. Desde sua arquitetura até sua organização cotidiana, ela prevê e sintetiza uma multiplicidade de ações e tempos, tais como os de aula, de recreio, de entrada, de saída, de ida ao banheiro, de testes, de provas, de festas, de reuniões, de planejamento, entre outros.

A jornada escolar é composta de muitos momentos, às vezes planejados, outros técnicos ou mesmo recheados de problemas psicológicos e/ou sociais. É um continuum espaço-tempo, onde a rotina dos alunos é religiosamente cronometrada.

Em algumas dessas instituições, a rotina começa com a hora da entrada, sinalizada pelo soar da sineta. Os alunos entram na escola, formam filas (por turmas), completam todo o ritual (às vezes cantam o hino ou somente ficam alinhados por ordem de tamanho) e dirigem-se às salas de aula. Esse exemplo demonstra uma rotina baseada na filosofia de se educar para o trabalho, regida pela lógica do tempo quantificado. Como afirma Escolano (1998), “a incorporação do relógio aos espaços escolares tem, pois, além de um significado cultural, uma clara função pedagógica que se acrescenta às intenções educadoras das estruturas espaciais das instituições” (p. 45)

No entanto, não se deve esquecer que a escola organizada somente por calendários, normas, regimentos e carga horária, termina por negar a formação qualitativa e integral do indivíduo.

Uma concepção de *educação integral* carrega em seu bojo uma nova organização escolar, não mais restrita a conteúdos e disciplinas formais a serem transmitidos em horários segmentados - incorpora conhecimentos intencionalmente vivenciados, *dentro* ou *fora* do espaço escolar.

Se este tipo de educação pode superar a fragmentação dos saberes historicamente acumulados pela civilização humana e incorpora novos

conhecimentos relevantes para uma formação plena, logo se faz necessário uma nova concepção de espaço escolar, de currículo, bem como outras formas de organizá-los. Nesse sentido, “a educação escolar integral requer mais do que propriamente um novo currículo, ela requer uma concepção de currículo diferente da que hoje, na prática, predomina no Brasil e no Mundo” (CAVALIERE, 1996, pág.148).

O espaço escolar e o currículo que servem a uma educação integral devem articular os diferentes saberes sociais e culturais, trabalhar com diferentes linguagens, lugares e promover a integração de aprendizagens, tendo em vista a formação mais ampla que se pretende oferecer aos indivíduos. Isso me leva a pensar também que “a integração dos conteúdos escolares com os problemas e experiências cotidianas, a abertura da escola para a vida que corre fora dela, o conhecimento tornado prática e vice-versa são condições que poderão levar à crítica e produção de conhecimento na escola” (IBIDEM, p.164).

Pensando nisso, questiono: Como as concepções atuais de educação integral estão tratando a questão do espaço, em termos de possibilidade de construção do conhecimento e aprendizagem?

1.2 Educação integral: múltiplas concepções, em quais espaços?

No Brasil, a educação integral é um tema recorrente na história da educação. Desde os primórdios do Império, vêm sendo construídas práticas de educação integral que se nutrem de diferentes concepções ideológicas, conformando-as.

A história da educação brasileira evidencia que as primeiras décadas do século XX foram marcadas pelo aparecimento do entusiasmo pela escolarização e pelo otimismo pedagógico (NAGLE, 2001). Os grandes intelectuais acreditavam que a educação poderia resolver todos os problemas sociais. “A educação torna-se, assim, ponto de confluência e, ao mesmo tempo, um diferencial dos projetos político-ideológicos em seus embates” (COELHO, 2005, p. 84). Nesse bojo, as décadas de 1920 e 1930 foram

marcadas por movimentos que defendiam a educação integral; porém, eles possuíam concepções social e teórico-metodológicas próprias, que tornavam cada um diverso do outro.

O embate de forças políticas nessa época possibilitou o surgimento, no campo educacional, de três práticas que se baseavam em correntes de pensamentos distintos - emancipador, conservador e liberal. No entanto, Coelho e Portilho (2009b) lembram que a discussão sobre a formação integral do homem remonta à *paidéia* grega, passa pelas propostas dos revolucionários franceses e teóricos americanos e chega também ao Brasil.

Posso dizer que a culminância, no país, de um pensamento e prática impulsionadores da educação integral está na iniciativa de Anísio Teixeira que, na década de 1950, fomentou as primeiras tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas de tempo integral, consubstanciada a uma formação também integral (COELHO, 2009a).

Hoje, século XXI, o debate em torno da temática *educação integral* vem novamente ganhando fôlego em terras brasileiras. Diversas políticas públicas federais, estaduais e municipais estão sendo difundidas, no intuito de consubstanciar educação integral e(m) jornada ampliada.

Experiências de educação integral em jornada ampliada, desde a última década do século passado, partem de concepções diferenciadas, que podem ser agrupadas em três categorias de análise, a saber: (1) educação dentro de uma perspectiva de formação escolar; (2) educação como proteção social; (3) educação como proteção integral.

A concepção de formação escolar está ancorada numa idéia político-filosófica de desenvolvimento educacional pleno dos indivíduos. Já a de educação como proteção social, como o próprio nome demonstra, carrega em seu bojo uma educação integral com vistas à proteção de crianças e adolescentes dos “perigos” que o meio social oferece (COELHO, BRANCO E MARQUES 2010).

Parto do pressuposto de que uma educação com perspectivas de formação escolar é diferente de uma proposta educacional que visa à proteção social. No entanto, um aspecto que aproxima as duas concepções é o fato de ambas idealizarem a concretização da educação integral a partir de uma ampliação da jornada escolar.

Entendo que a concretização de uma política educacional é produto da correlação de forças de grupos sociais e que, portanto, carrega ideologias dos grupos que a idealizam. Esse é o caso das duas concepções de educação integral, que atualmente disputam no campo educacional um espaço político-prático.

O levantamento das múltiplas experiências hoje em andamento no Brasil mostra que as prefeituras das grandes cidades, que estão investindo na ampliação da jornada escolar como forma de oferecer uma educação integral, tendem a optar pela concepção que abarca a proteção social como fundamento.

Nessa perspectiva - a de educação integral com fins de proteção social -, a justificativa mais recorrente para a sua viabilização “é a situação de pobreza e exclusão que leva grupos de crianças à situação de risco pessoal e social, seja nas ruas, seja em seu próprio ambiente” (GUARÁ, 2009, p. 67).

Partindo dessa prerrogativa, a mesma autora afirma que “a educação em tempo integral surge, então, como uma alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população intanto-juvenil” (IDEM). A partir desta afirmativa, posso pressupor que a educação integral voltada para a proteção social não é destinada a todos os alunos, mas apenas a uma parcela deles, ou seja, para aqueles que estão em uma situação de vulnerabilidade social.

No cerne da concepção de educação integral com vistas à proteção social, as atividades são realizadas geralmente no contraturno escolar. Dessa forma, enquanto que no turno regular os alunos se dedicam às disciplinas ditas tradicionais, no turno inverso são realizadas práticas que envolvem atividades diversificadas, como as que compreendem reforço escolar, esportes, cultura e lazer. Além disso, essa perspectiva educacional, em geral, valoriza a articulação entre diferentes instituições públicas e não públicas (parques, praças, igrejas, clubes, cinema, teatro, entre outros) para a efetivação dessas práticas em seus espaços, para além da escola.

Em relação à concepção de educação como proteção integral, observei que é uma perspectiva que emerge baseada no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e tenta congrega os aspectos social e integral.

A partir desta reflexão teórica e com o propósito de compreender como se materializaram em diversos espaços as experiências de educação integral e(m) jornada ampliada no Brasil, entendo que não posso me furtar a um estudo sobre as mesmas. Sendo assim, a sessão a seguir trata da descrição dos espaços de programas e/ou projetos que se tornaram um marco na educação brasileira, colocados em prática por esferas governamentais de diferentes âmbitos – federal, estadual e municipal.

1.3 Experiências de educação integral e(m) jornada ampliada no Brasil: Privilegiando a discussão sobre espaços

Esta seção tem por objetivo descrever algumas das experiências de educação integral e(m) jornada ampliada que foram construídas no Brasil, entre as décadas de 1950 e 2000. Para elaborá-la, recorri a práticas que se iniciaram nesse período, a partir de construções prediais que tinham como propósito abrigar projetos de educação integral e(m) jornada ampliada e(ou) tempo integral no país.

Partindo do pressuposto de que a ampliação do tempo escolar tem uma relação muito próxima com a questão do espaço, é de suma importância analisar esse último aspecto, principalmente porque o aumento da jornada escolar, por si só, não representa a garantia de uma educação de qualidade, além de este ser o foco deste estudo.

Vale ressaltar que, a princípio, as experiências brasileiras em tempo integral cujo propósito seria o desenvolvimento de uma educação integral e que mais chamaram atenção com relação ao aspecto arquitetônico e/ou espacial foram as seguintes: Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR); Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs); Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), mais tarde denominados Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs); os Centros de Educação Integral (CEIs) e os Centros Educacionais Unificados (CEUs).

Nesse sentido, a seguir busco refletir sobre as contribuições arquitetônicas desses programas. Seguindo uma lógica histórica, inicio a análise a partir do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Em meados da década de 50, durante o governo de Octávio Mangabeira, o então secretário de educação e saúde Anísio Teixeira inaugurou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro⁵.

Foto 1 – Estrutura física do prédio do Centro Educacional Carneiro Ribeiro



FONTE: www.revistaau.com.br/arquitetura-urbanismo/178/imprime122877.asp

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi construído para atender aos bairros da Liberdade, Caixa D'água, Pero Vaz e Pau Miúdo – em Salvador/BA, que tinham carências financeiras e sociais como características semelhantes. Segundo Clarice Nunes, essa era uma “região em que moravam em casebres de alvenaria centenas de famílias de baixa condição econômica e sem qualquer perspectiva pela falta de escolas e médicos e sem condições mínimas para uma existência digna” (2009, p. 124).

Para fins deste estudo, o que nos interessa no momento é destacar a estrutura arquitetônica desse projeto. Nesse sentido, Éboli (1969) menciona que “o Centro Educacional Carneiro Ribeiro tem 4 Escolas-Classe e 1 Escola-Parque, num total de 11 prédios, e ocupa grande área do bairro da Liberdade” (p. 20). Ainda segundo a autora, as escolas-classe são formadas por “12 salas de aula cada uma, áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres” (IDEM).

⁵ Para a construção desse Centro, Teixeira recebeu ajuda técnica e financeira do INEP.

Já a Escola-Parque situa-se numa área de 42.292m², arborizada e gramada, formada por sete pavilhões de arquitetura moderna, com arcos que permitem perfeita iluminação natural (IDEM).

É importante salientar que no CECR as atividades escolares são trabalhadas nas Escolas-Classe e as atividades diferenciadas acontecem no contraturno escolar, no espaço denominado como Escola-Parque.

Nas palavras de seu criador

O projeto do primeiro centro de educação primária compreendia quatro escolas-classe para mil alunos cada e uma escola-parque para quatro mil alunos, funcionando umas e outra em dois turnos conjugados, de modo a contar o aluno com o dia completo de educação (TEIXEIRA, 1967, p. 248).

Como afirma Guido Ivan de Carvalho (1969)

Com as suas escolas-classe e escola-parque, compreendendo esta a multiplicidade das práticas educativas (teatro, biblioteca, educação física, pavilhão de trabalho, artes plásticas, jornal, rádio, banco econômico etc), o CECR constitui uma imagem viva em prol dos benefícios da educação integral, ou seja, do processo educativo que considera o educando na inteireza da sua individualidade desenvolvendo-lhe todos os aspectos da personalidade e procurando afirmar nêle os valores maiores da pessoa humana, como a liberdade com responsabilidade, o pensamento crítico, o senso das artes, a disposição da convivência solidária, o espírito aberto a novas idéias, a capacidade de trabalhar produtivamente. (p. 5)

Na década de 80, época de grande efervescência política no Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro criou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), com uma amplitude estrutural comparada ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), mas que possuía suas próprias especificidades.

Leonel Brizola (PDT) governou o Estado do Rio de Janeiro em dois momentos distintos, nas décadas de 80 e 90 do século XX. “Ao longo dessas duas gestões citadas, foram construídos 506 CIEPs em todo o Estado. Criaram-se estruturas extraordinárias, sob a forma de 1º e 2º *Programa Especial de Educação* (1º e 2º PEE), visando implantar e gerir novas escolas” (CAVALIERE, 2002, p. 93; grifos da autora).

O objetivo dessas novas escolas era possibilitar uma educação de qualidade para as classes populares. De acordo com Vitor Paro (1988)

O CIEP se propõe como uma “escola-casa” que pretende respeitar os direitos das crianças. Assumindo como verdadeiros alguns dos supostos fatores pelos quais os alunos não permanecem nas escolas ou não obtêm rendimento adequado (desnutrição, dificuldades para a aquisição de material escolar, doenças infecciosas, deficiências de saúde – problemas dentários, visuais e auditivos) o CIEP se propõe superar esses obstáculos mediante programas de alimentação, subsídios aos pais e programas de atendimento médico-odontológico, de modo que os alunos tenham as melhores condições para aprender. (p. 20)

Além disso, para viabilizar o projeto dos CIEPs, outras características foram valorizadas, tais como a organização do tempo de aprendizagem das crianças na escola, a formação docente, o planejamento, a criação de novos espaços, entre outros. De acordo com Monteiro (2009), o CIEP

É uma escola de dia completo, e não uma escola de turnos, na qual as crianças permanecem por toda a manhã e tarde, tendo oportunidade de realizar diferentes atividades: aulas, práticas de educação física, atividades artísticas, de estudos dirigidos, com vídeos, freqüência à biblioteca, computadores, atividades com animadores culturais, práticas para o desenvolvimento de uma vida saudável (p.37)

A idéia da construção de uma escola com essas características foi do professor Darcy Ribeiro, que influenciado por Anísio Teixeira “(...) colocou na escola pública de tempo integral a expectativa positiva de alterar a tradição elitista e ampliar o alcance do bem-estar a um número mais expressivo de receptores” (BOMENY, 2009, p. 109).

Foto 2 – Estrutura física do prédio dos Centros Integrados de Educação Pública



FOTO 2: Centros Integrados de Educação Pública
FONTE: www.niteroiartes.com.br/exibe_artistas.php?id

Assim, para implementar uma escola com essas características, foi elaborado um projeto arquitetônico com capacidade para abrigar 1000 alunos em tempo integral, de autoria de Oscar Niemayer⁶. Nele, estava definido que cada CIEP seria composto por três prédios distintos, a saber: (1) Prédio Principal, (2) Salão Polivalente e (3) Biblioteca.

A construção desse complexo demandava uma área territorial de 6.800m². Para terrenos que não possuíam uma dimensão que comportasse as três construções, foi projetado um CIEP compacto, que era composto apenas pelo prédio principal, sendo que a quadra coberta, os vestiários, a biblioteca e as caixas d'água ficavam no terraço do mesmo. Esse segundo modelo exigia 5.400m².

De acordo com Darcy Ribeiro (1986)

O Prédio Principal possui três pavimentos ligados por uma rampa central. No pavimento térreo localizam-se o refeitório com capacidade para 200 pessoas e uma cozinha dimensionada para confeccionar o desjejum, almoço e lanche para até 1000 crianças. No outro extremo do pavimento térreo

⁶ Oscar Ribeiro de Almeida de Niemeyer Soares Filho é um famoso arquiteto brasileiro, considerado uma personalidade influente na Arquitetura Moderna internacional. Dentre muitas de suas obras, uma de grande repercussão foi a construção de prédios públicos em Brasília, capital do Brasil. Seus projetos chamam atenção por se tratarem de arquiteturas grandiosas, estruturadas em concreto armado. (Dados coletados no site: <http://www.niemeyer.org.br>. Em 20/11/2010.

fica o centro médico e, entre este e o refeitório, um amplo recreio coberto. Nos dois pavimentos superiores estão localizadas as salas de aulas, um auditório, as salas especiais (Estudos Dirigidos e outras atividades) e as instalações administrativas. No terraço, uma área reservada para atividades de lazer e dois reservatórios de água. (p. 103)

Vale ressaltar que o prédio denominado Salão Polivalente é na verdade uma quadra de esportes coberta, equipada com arquibancada, vestiários e armários. Já o prédio da biblioteca foi projetado com dois andares, no qual o primeiro abriga livros e o segundo, um alojamento para aqueles alunos que necessitam de moradia – os alunos residentes.

Os CIEPs funcionavam das 8 da manhã às 5 da tarde, oferecendo atividades esportivas, participação em eventos culturais, assistência médico-odontológica, quatro refeições, banho, além das aulas, com conteúdos curriculares referentes ao então 1º grau.

Levando em consideração a estrutura apresentada, bem como a organização desses Centros, corroboro com a ideia de Cavaliere quando diz que “não por acaso, a contribuição mais interessante da experiência dos CIEPs diz respeito à cultura organizacional da escola, envolvendo questões da estrutura física, profissional e social da escola e, principalmente, da articulação coletiva do trabalho pedagógico” (2002, p. 99).

Como se era de esperar, a proposta dos CIEPs acabou influenciando a construção de outras instituições com as mesmas perspectivas. Assim, na década de 1990, o governo federal projetou os Centros Integrados de Apoio a criança (CIACs) e/ou os Centros de Atenção Integral à criança (CAICs). Nesse sentido, um dos aspectos que não posso deixar de mencionar é que a dimensão predial dos CIACs e/ou CAICs seguia o modelo grandioso da arquitetura dos CIEPs.

Os Centros Integrados de Apoio a criança (CIACs) / Centros de Atenção Integral à criança (CAICs) foram criados na década de 1990, respectivamente nos governos de Fernando Collor de Mello (PRN) e Itamar Franco (PMDB).

Collor ficou na presidência da República no período de 1990 a 1992 e, devido ao seu “impeachment”, Franco assumiu o final do mandato, governando o país entre 1992 a 1994.

Em meados de 1991, Fernando Collor divulgou o *Projeto Minha Gente*, uma proposta política de cunho social, cujo intuito era promover uma articulação entre os segmentos da educação, saúde, assistência e promoção social à criança e ao adolescente.

O projeto previa múltiplas atividades que ocorreriam em estabelecimentos públicos criados pelo próprio governo federal - os chamados Centros Integrados de Apoio a criança – CIACs. A meta era construir 5000 CIACs em áreas periféricas do território nacional.

Os prédios dos CIACs e/ou CAICs ganhavam destaque frente à realidade econômica e social onde eram erguidos. Esse fato pode ser constatado quando observo que, para a construção de cada unidade, era necessária uma dimensão territorial de 16.000m².

Foto 3 – Estrutura física do prédio dos Centros Integrados de Apoio a criança e/ou Centros de Atenção Integral à criança



FOTO.3: Centros Integrados de Apoio a criança e/ou Centros de Atenção Integral à criança
FONTE: www.districtofederal.alf.gov.Br/003/00301009.asp?ttCD_CHAVE=32670

Em 1992, o *Projeto Minha Gente* sofre alterações e passa a se chamar *Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente* – Pronaica. Assim como o *Projeto Minha Gente*, para o desenvolvimento das ações previstas no Pronaica foram pensadas instalações físicas que seriam financiadas pelo governo federal. Então, nesse bojo, a ideia do CIAC também é modificada e ele passa a se chamar CAIC. Entretanto, diferentemente do primeiro programa, a responsabilidade pela viabilização do Pronaica exigiria uma articulação entre os sistemas federais, estaduais e municipais.

Na verdade, houve uma reestruturação da denominação e da proposta pedagógica, mas o projeto arquitetônico continuou o mesmo.

Assim como os CIACs e os CAICs, os Centros de Educação Integral (CEIs), que datam da década de 80, também foram influenciados pela proposta dos CIEPs. No ano de 1986, o então prefeito de Curitiba, Roberto Requião (PMDB), se comprometeu em ampliar o número de escolas na periferia da cidade. A proposta visava a construção ou adaptação de dez instituições educacionais, cuja denominação seria Escolas Integradas em Período Integral – ETIs. Essas escolas teriam o objetivo de atender alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, em tempo integral e de forma integrada. De acordo com a proposta pedagógica apresentada nas Diretrizes Gerais dos CEIs, essas escolas foram projetadas para

Oferecer um novo espaço para a plena realização da infância e para a conquista da cidadania. Um espaço que permita a construção do conhecimento baseada nas relações, na análise e síntese com profundidade, para que possamos efetivar a apreensão da herança cultural e a interiorização de uma visão mais crítica e reflexiva (apud GERMANI, 2006, p. 67)

Ao término do mandato de Requião, oito escolas foram adaptadas e/ou construídas para a realização do projeto. Posteriormente, o prefeito eleito em 1988, Jaime Lerner, retomou-o e o alterou, fazendo “nascer” os Centros de Educação Integral (CEIs), que também tinham como perspectiva uma educação integral de qualidade. No entanto, a proposta desses centros era diferente das ETIs.

Como dito anteriormente, as ETIs previam a construção e/ou adaptação de escolas; já os CEIs foram pensados para aproveitar os espaços de ensino já existentes, ou seja, a ideia dos CEIs era construir um segundo prédio ao lado do já existente. O primeiro, portanto, seria o Complexo I e o construído, o Complexo II. No Complexo I, ocorreriam as atividades escolares habituais e no II, atividades alternativas para os alunos realizarem no contraturno.

A estrutura predial do Complexo I era composta por salas de aulas convencionais. Já o Complexo II foi planejado com três andares, com amplas janelas de vidro, que proporcionavam a entrada de iluminação natural, e quatro

torres. Uma das torres era destinada à escada, outras duas aos banheiros femininos e masculinos e a quarta era reservada ao almoxarifado.

Foto 4 – Estrutura física do prédio dos Centros de Educação Integral



FOTO. 4: Centros de Educação Integral
FONTE: SME Curitiba

Vale acrescentar que cada andar do Complexo II possuía uma proposta pedagógica diferente e, portanto, sua organização espacial era estruturada para a realização prática das mesmas. Assim, o primeiro piso era destinado a atividades que valorizassem a cultura do corpo; o segundo ao desenvolvimento da cultura artística e o terceiro para a realização de atividades ligadas a cultura multimídia, educação ambiental e a informática.

De acordo com Cavaliere (2009)

(...) os 35 Centros de Educação Integrada (CEIs), criados na década de 80, permanecem atuando em tempo integral e, além deles, foram criados 33 Espaços de Contra-turno Socioambientais (Ecos), que são espaços públicos, e recebem parte das crianças para o segundo turno da jornada escolar (p. 54).

Outro projeto implementado que teve alguma repercussão nacional e vigora até os dias atuais é o Centro Educacional Unificado (CEUs), criado pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo/SP, durante a gestão de Marta Suplicy (PT), em meados de 2001.

Os CEUs são espaços públicos caracterizados como complexos educacionais, esportivos e culturais (SMESP) que

(...) estão localizados nas áreas periféricas da cidade, com grande densidade demográfica, alto grau de exclusão social e forte demanda escolar. São os principais bolsões de miséria da capital, regiões onde há carência de espaços e equipamentos culturais e para a prática de esportes, principalmente para os jovens (GADOTTI, 2004, p. 4)

De acordo com o site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a organização espacial dos CEUs divide-se em três áreas específicas, a saber:

... um Centro de Educação Infantil (CEI) para crianças de zero a três anos, uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) para alunos de quatro e cinco anos e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), que também oferece Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Todos os CEUs são equipados com quadra poliesportiva, teatro, playground, piscinas, biblioteca, Telecentro e espaços para oficinas, ateliês e reuniões. Os espaços são abertos à comunidade, inclusive nos finais de semana.

A alínea destacada demonstra que a construção desses prédios demandou terrenos com grandes dimensões espaciais, já que são complexos constituídos por três ambientes escolares, organizados de acordo com a idade dos alunos e nível de escolaridade, mais equipamentos como quadra, teatro, playground, piscina, biblioteca, etc.

Foto 5 – Estrutura física do prédio do Centro Educacional Unificado



FOTO. 5: CEU – Vista panorâmica
FONTE: prefeitura.sp.gov.br

A foto 5 apresenta a dimensão espacial demandada para a construção de um CEU. Pelas informações coletadas no site da prefeitura da cidade de São Paulo, a metragem dos terrenos onde estão situados esses complexos varia, ou seja, existem áreas de 22.170 m², 25.538,32 m², 30.000 m² e 35.000 m². Vale ressaltar ainda que a área construída também apresenta variações, como é o caso do CEU Jaguaré, que está localizado em um terreno de 22.170 m² e possui 10.154 m² de área construída.⁷ É interessante ressaltar que esta situação também ocorreu com os CIEPs, como vimos anteriormente. Tendo em vista estes projetos, posso inferir que propostas de ampliação da jornada escolar, com tempo integral, cuja natureza engloba a construção de prédios, acabam por constituir estruturas prediais diferentes em determinados contextos.

No presente momento histórico, além dos CEIs e dos CEUs, que contam com espaços escolares próprios, outros projetos de educação em tempo integral estão em andamento. Esses programas são um reflexo do esforço de diferentes setores da sociedade civil, universidades, prefeituras municipais, Ministério da Educação, entre outros, que vêm discutindo a melhor forma de se colocar em prática uma educação de qualidade, cujo propósito maior é o desenvolvimento pleno do indivíduo.

Rememorar as diferentes estruturas arquitetônicas projetadas e/ou adaptadas para a realização da educação integral em tempo integral é uma oportunidade de se fazer uma reflexão sobre as concepções de educação integral.

E ainda, as diferentes experiências descritas anteriormente podem ser divididas em dois grupos: (1) aquelas que partiram de uma concepção de educação integral que precisa de uma escola projetada para esse fim e (2) aquelas que buscaram espaços já existentes para o desenvolvimento de práticas que visam à formação integral dos indivíduos. Em tese, esses grupos se inserem nas duas possibilidades traçadas por Cavaliere (2009) para distinguir as formas de organização do tempo escolar, a saber: *escola de tempo integral e aluno de tempo integral*.

⁷ Dados coletados no site: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/CEU/apresentacao.aspx?MenuID=159&MenuIDAberto=135>. Em 20/11/2010.

De acordo com Cavaliere (2009), a ênfase da *escola de tempo integral* está no fortalecimento dessa instituição, por meio de mudanças em seu interior, equipamentos e profissionais; já a ênfase da possibilidade de *aluno em tempo integral* recai sobre a oferta de atividades no contraturno escolar, utilizando outros espaços e outros profissionais.

No que concerne aos programas que estão inseridos no modelo de escola de tempo integral, posso ressaltar que esse tipo de educação requer tempo e tempo, por sua vez, reclama por espaço. Maurício (2009) afirma que

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 suficiente para a realização, por exemplo, de reunião de aluno para prepararem campeonatos, comemorações, conselhos. Assim se constroem valores democráticos. Tempo e espaço implicam custos (p.55).

Para melhor compreender as práticas emergentes, tanto nos estados quanto em município brasileiros que possuem como perspectiva a educação integral, seja em jornada ampliada e(ou) tempo integral, acredito ser importante examinar a legislação nacional que aborda essa temática. Nesse sentido, pergunto: O que menciona(m) o(s) ordenamento(s) legal (is), em nível nacional, sobre a questão do espaço para a implementação de uma educação integral, aconteça ela em jornada ampliada ou em tempo integral?

1.4 - Uma análise da legislação nacional sobre educação integral, jornada ampliada e/ou tempo integral no que diz respeito aos espaços

Para um maior aprofundamento do tema discutido nesse estudo, efetuei uma pesquisa na legislação brasileira, sendo que o principal objetivo dessa análise era descobrir como acontece a abordagem da educação integral, do tempo integral e/ou jornada ampliada no ordenamento legal brasileiro e com isso verificar se, em algum momento, existe referência à questão do espaço.

Serviram para a análise, as seguintes fontes: (1) Constituição Federal de 1988; (2) Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN); (3) Lei 10.172/2001, que criou o Plano Nacional de Educação (PNE); (4) Lei 11.494/2004, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); (5) Portaria Interministerial 17/07; (6) Decreto 7.083/2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação e os (7-8) Decretos Nº 6.094/2007 e Nº 6.253/2007.

É importante frisar que as análises desses documentos esclarecem sobre o delineamento de uma política pública de educação integral, tempo integral ou jornada ampliada em nível nacional, que sustenta pressupostos político-filosóficos, pedagógicos, legais e de infra-estrutura.

O primeiro documento legal sobre o qual me debrucei foi a Constituição Federal de 1988, pois foi nela que a educação se consolidou como um direito social, equiparada à saúde, ao trabalho, a moradia, ao lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade, a infância e a assistência aos desamparados.

De acordo com Menezes (2009)

(...) embora a CF/88 não faça referência literal aos termos “educação integral” e/ou “tempo integral”, ao evidenciar (1) a educação como primeiro dos dez direitos sociais (art. 6º) e, conjugado a esta ordenação, apresentá-la (2) como direito capaz de conduzir ao “pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho” (art. 205) – de forma sublimar, a partir da conjunção dos artigos anteriormente citados, permite que seja deduzida a concepção do direito de todos à educação integral. (p. 70)

Menezes esclarece que em nenhum momento a Constituição Federal de 1988 faz menção à educação integral. No entanto, ao mencionar as palavras “pleno desenvolvimento da pessoa”, está se referindo a uma educação total/ plena. Deduz-se, portanto, que o legislador se refere a uma educação que poderia ser considerada como integral.

Ainda nesse sentido, inferi que o fato de não haver menção ao termo educação integral na CF/88 pode advir de que, na época de sua promulgação, a preocupação que permeava a esfera educacional era o fato de que nem todas as crianças em idade escolar tinham acesso á escola. Hoje, essa questão não é mais um grande problema, e já existem outros motivos em discussão. Posso então dizer que o mais preocupante atualmente é a permanência desses alunos nas instituições escolares, bem como a qualidade do ensino que é oferecido por elas.

Numa perspectiva histórico-legal, acredito que a discussão sobre educação integral, tempo integral ou jornada ampliada tenha começado a emergir em 1996, com a publicação da Lei 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), já que no Art. 34 e §5º do artigo 87 encontrei referência a ampliação do tempo escolar, a saber

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

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

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

O Art. 34 designa um tempo mínimo de quatro horas-aula, apontando para uma jornada ampliada. No segundo parágrafo, encontrei uma orientação literal para o funcionamento do ensino fundamental em tempo integral. Embora essa orientação seja opcional, já é possível perceber nessa lei um avanço em direção a uma consolidação de uma política pública de educação integral em tempo integral.

Além disso, pensando na questão do espaço, o Art. 34 expressa que deverá ser *progressivamente ampliado o período de permanência na escola*, ou seja, o lugar de referência para ampliação do tempo é a escola – o espaço, por excelência, pertence a essa instituição social. No entanto, o documento não menciona como deve ser a infra-estrutura desse ambiente. Fora essa menção, não existe nenhum outro artigo da LDBEN que contemple a questão do espaço para a concretização da educação integral em jornada ampliada e/ou tempo integral.

O 5º parágrafo da LDBEN é mais incisivo quanto à extensão do tempo escolar, vejamos

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Esse parágrafo faz emergir a necessidade de novas discussões e/ou orientações para a viabilização da extensão do tempo escolar nas instituições de ensino do perímetro urbano.

Ainda que a LDBEN de 1996 não faça distinção entre os termos educação integral, tempo integral e jornada ampliada, ela permitiu que teóricos, professores, intelectuais, governantes, enfim, que a sociedade refletisse sobre as questões que envolvem a temática.

Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), que representou mais um avanço na consolidação de uma política pública de educação integral em tempo integral. Já em sua introdução, nas subseções “Objetivos e Prioridades”, o PNE estabelece como prioridade o tempo integral para crianças das camadas sociais mais carentes. Ele assevera a

Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas. (BRASIL, 2001, p. 8)

O trecho expõe a necessidade de se garantir o ensino fundamental obrigatório, destacando também a preocupação em assegurar ingresso, permanência e conclusão. Além disso, apresenta como prioridade a extensão do tempo para as crianças das camadas sociais mais carentes.

O destaque da ampliação do tempo no documento é de suma importância para o percurso histórico legal, principalmente no que concerne a consubstanciação de uma política pública de educação integral em tempo integral. No entanto, como é visível na passagem, a prioridade de tempo integral se limita às crianças das camadas sociais mais carentes. Esse fato acaba gerando uma contradição, acredito, visto que a ampliação do tempo remete a uma educação plena do indivíduo e, sendo assim, deveria ser um direito de todos.

Em outra subseção do PNE, intitulada “Educação Básica”, a questão da ampliação do tempo também aparece nos objetivos e metas da educação infantil e do ensino fundamental. A meta 18 da educação infantil orienta para a adoção progressiva do “atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos”. Já na seção que trata do ensino fundamental o destaque é para as metas 21 e 22, como pode ser conferido abaixo:

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artística, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas.

A meta 21 oferece um dado importante para a discussão sobre educação integral, tempo integral e/ou jornada ampliada. Ela compactua com a idéia de que, para haver tempo integral, deve haver uma ampliação da jornada escolar por no mínimo sete horas, ou seja, ela o define como sendo um período para além das quatro horas obrigatórias, igual ou menor que sete.

Outra característica importante nessas metas se refere às orientações para a consecução do tempo integral. Essas orientações

demonstram uma preocupação com necessidades geradas a partir da proposta de uma educação em tempo integral. No entanto, como dito anteriormente,

(...) mesmo entendendo que a necessidade de ampliação do tempo escolar às classes menos privilegiadas se faz urgente (e prioritária) tanto pela necessidade de uma maior qualificação da educação pública, quanto pela perspectiva assistencial e de proteção à criança e ao adolescente, não se pode deixar de mencionar que as expressões contidas no PNE limitam o direito à educação em tempo integral às famílias de menor renda indo, em certa medida, de encontro à Carta de 1988, que determina que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza...” (art. 5º) (MENEZES, 2009, p. 74).

Ainda cabe destacar que no PNE não existe menção à categoria *espaço*. Acredito, no entanto, que esta questão está subentendida na subseção “Objetivos e Prioridades”, onde está expresso que deve haver a garantia do *ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola (...) com prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas*, ou seja, no início dessa passagem ele menciona que o espaço é a escola, logo subentende-se que esse tempo seja expandido nesse ambiente. Contudo, em nenhum outro momento o documento se refere à questão da infra-estrutura dessa instituição para a viabilização desse aumento da jornada escolar.

Caminhando um pouco mais na história e na análise documental, cheguei ao Decreto Nº. 6.094, de 25 de abril de 2007, que versa sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Nele se estabelece um acordo, de adesão voluntária, entre sociedade civil e setores administrativos do governo para a melhoria da educação básica. O Estado, Distrito Federal ou município que aderir a esse acordo deverá se responsabilizar para a concretização das metas nele estabelecidas. Essas metas estão sintetizadas em 28 diretrizes, das quais a quarta, a sétima e a vigésima quarta são imprescindíveis para o tema aqui discutido, a saber:

IV. Combater a repetência dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;

VII. Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;

XXIV. Integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

A quarta diretriz propõe atividades para o contraturno escolar como uma das medidas para se combater a repetência. Posso considerar esse tipo de medida como uma ampliação do tempo escolar, já que práticas de reforço estarão acontecendo no turno contrário ao regular. Já a sétima diretriz determina que sejam ampliadas as possibilidades de permanência dos alunos sob a responsabilidade da escola, para além das quatro horas obrigatórias.

Quando um documento expressa que o aluno ficará sob a responsabilidade *da* escola e não *na* escola, significa que esse aumento pode acontecer dentro ou fora desse espaço. Apesar dessa característica, esse documento também não faz menção à questão da infra-estrutura dos espaços onde se materializarão as atividades.

Ainda que não fique clara a idéia de tempo integral, educação integral ou jornada ampliada na diretriz XXIV destaco-a, porque ela faz referência a uma concepção atual de educação integral. Essa concepção se baseia na perspectiva da educação integrada, sobre a qual já me detive em seção anterior, em que, para sua consecução, diferentes setores da sociedade devem estar envolvidos.

No mesmo ano da publicação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, também foi promulgada a Portaria Normativa Interministerial de nº 17, datada de 24 de abril de 2007, que estabelece o *Programa Mais Educação*.

No Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, estão previstas ações que visam conceber melhorias para a educação básica brasileira. Dentre essas ações está o *Programa Mais Educação*, que tem por objetivo fomentar a educação integral nos Municípios, Estados ou Distrito Federal brasileiros que atendem crianças, adolescentes e jovens no contraturno escolar.

Uma das finalidades do *Programa Mais educação* é apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo, pelo oferecimento de atividades sócio-educativas dentro ou fora do espaço escolar.

Para a consolidação e desenvolvimento das atividades do *Programa Mais Educação*, visando principalmente fomentar a educação integral, os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, do Esporte e da Cultura estabeleceram um elo de ações intersetoriais. Nesse acordo, eles resolveram

Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (Art. 1º. MEC, 2007).

A fim de ratificar este Programa, em janeiro de 2010 foi publicado o Decreto 7.083, que até o presente momento é o documento legal federal de caráter mais substancial que trata de questões envolvendo a educação integral e o tempo integral. Desta forma, sua análise se faz imprescindível, até porque o referido documento expõe algumas passagens pertinentes ao tema aqui pesquisado.

Em seu Art. 1º, o decreto expõe a finalidade do Programa Mais Educação, que pressupõe “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral”. Ao ler este artigo, é possível perceber que existiu, por parte do legislador, um cuidado na elaboração do documento, pois o decreto prevê que o programa pretende colaborar com a melhoria da aprendizagem para os alunos matriculados em escolas públicas, por meio da oferta do tempo integral, utilizando o espaço da escola ou outros, conforme parcerias estabelecidas pelos governantes ou pela própria escola ou, ainda, pelas secretarias de educação.

No § 1º, onde consta uma definição de tempo integral, este pressuposto fica mais evidente:

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

Esta afirmação é reforçada também no § 3º, onde está exposto que as atividades da jornada escolar ampliada “poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais”.

Tendo em vista esses parágrafos, é possível perceber que o documento demonstra uma preocupação com a qualidade da aprendizagem e conseqüentemente com a ampliação do tempo e dos espaços para a prática de atividades escolares. Até porque uma proposta com a perspectiva de aumento da jornada escolar deve ser bem planejada em termos temporais, espaciais e curriculares. Considerando que algumas escolas não dispõem de espaços suficientes para a ampliação do tempo, o decreto prevê o estabelecimento de parcerias com outras instituições.

Outro dispositivo legal que trata da questão do espaço é o Art. 2º. Nele constam os princípios da educação integral no âmbito do Programa Mais Educação. Para fins deste estudo, destaco neste artigo o segundo e o quinto incisos:

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

Considerando que investiguei e sistematizei, a partir do pensamento de alguns autores, em capítulo anterior, o significado de diferentes

terminologias que estão associadas à questão do espaço, relembro que a categoria território representa um espaço de disputa de poder (LOPES, 2007). Dessa forma, o documento acaba por prever, em seu II inciso, a constituição de espaços de disputas educativas para o desenvolvimento de atividades de educação integral. Esta ação me parece ser um tanto contraditória, tendo em vista que as condições de igualdade democrática sob a qual a perspectiva de educação integral está ancorada, constitui uma das bases para o fortalecimento das práticas crítico-intelectuais.

Quanto ao V inciso, é possível perceber uma preocupação no documento: a de contemplar e sugerir ações de melhoria dos prédios escolares, levando em consideração as demandas atuais, quer seja de acessibilidade, de gestão, de formação de professores e currículo.

Os demais artigos do decreto sinalizam os objetivos e as finalidades do Programa Mais Educação, bem como de aspectos, tais como: colaboração de entes federados, dotação orçamentária, prioridade de atendimento e financiamento.

Considerando que a escola pública é tida como um espaço democrático, de ação pedagógica e que envolve entre outras perspectivas, ensino, aprendizagem e relações sociais, é interessante perceber no bojo das iniciativas legais um decreto que prevê ações que buscam atender as demandas por uma educação de qualidade.

Os recursos para o desenvolvimento do programa estão assegurados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, criado a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 53/06, pelo Programa Dinheiro Direto na Escola e pelo Programa Mais Educação.

O FUNDEB estabelece um valor orçamentário para cada nível de ensino da educação básica. Nesse sentido, para fins desse estudo, vale destacar que o aluno matriculado no ensino fundamental em tempo integral⁸ vale 1,25, percentual 25% superior ao coeficiente para alunos matriculados no ensino fundamental urbano, que se resume a 1,00.

⁸ O Decreto Nº 6.253/07 considera educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo que o aluno permanece na escola em atividades escolares.

Cabe destacar ainda que a Ementa Constitucional que institui o FUNDEB também não faz referência à categoria espaço.

Verifico assim, que existem documentos legais, em nível federal, que tratam da questão da jornada ampliada e(ou) tempo integral e, principalmente, um valor orçamentário que ampara a matrícula dos alunos no ensino fundamental em tempo integral. Em todo caso, no que se refere à questão do espaço, ainda é preciso se discutir muito. Por esse motivo, entre outros, penso ser interessante analisar essa temática e sua implantação na rede municipal de ensino de Nova Iguaçu/RJ, até porque, fruto de uma construção social, o arranjo dos espaços para a implementação da educação integral em tempo integral é uma manifestação concreta de diferentes concepções de formação humana, que varia conforme o tempo histórico, vide exemplo dos CERC, CIEPs, CIACs/CAICS, CEIs e CEUS. Mais do que simples concreto armado ou organização espacial para adequação de uma modalidade educacional, essas experiências desvelam interesses de variados grupos sociais.

Isso significa dizer que alguns projetos podem emergir tanto da idéia de escola como lugar de aprendizagem ou mesmo como um território de interesses de um grupo com relação ao outro. Sendo assim, questiono: Quais pressupostos contextuais, legais, pedagógicos e espaciais amparam a proposta de jornada escolar de tempo integral do programa *Bairro-Escola*?

CAPÍTULO II - *Bairro-Escola* e educação integral: contexto, legislação e concepção

“Os fenômenos humanos são biológicos
em suas raízes, sociais em seus fins e
mentais em seus meios”
Jean Piaget

O pensamento de Jean Piaget me faz refletir sobre a necessidade de cuidado na elaboração de propostas de educação integral e(ou) tempo integral, já que para se tornar instrumento apto a cumprir seus objetivos, elas precisam buscar promover o senso crítico e a autonomia do sujeito.

Tendo em vista esta perspectiva e tomando por base a discussão sobre as categorias tempo, espaço e educação integral, bem como as experiências de educação integral e/ou tempo integral descritas no capítulo anterior, neste segundo capítulo procuro também descrever a relação entre o programa municipal denominado comumente por *Bairro-Escola* e a educação integral, a partir do contexto histórico municipal, da concepção político-filosófica do programa e da legislação que o ampara.

Com o propósito de atingir os objetivos descritos acima, utilizo também a análise de conteúdo como recurso metodológico. A partir dessa consideração, penso ser oportuno informar que escolhi como *unidade de registro* o tema, que, segundo Franco (2008)

(...) é uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo. Uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelos respondentes acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito (p. 42).

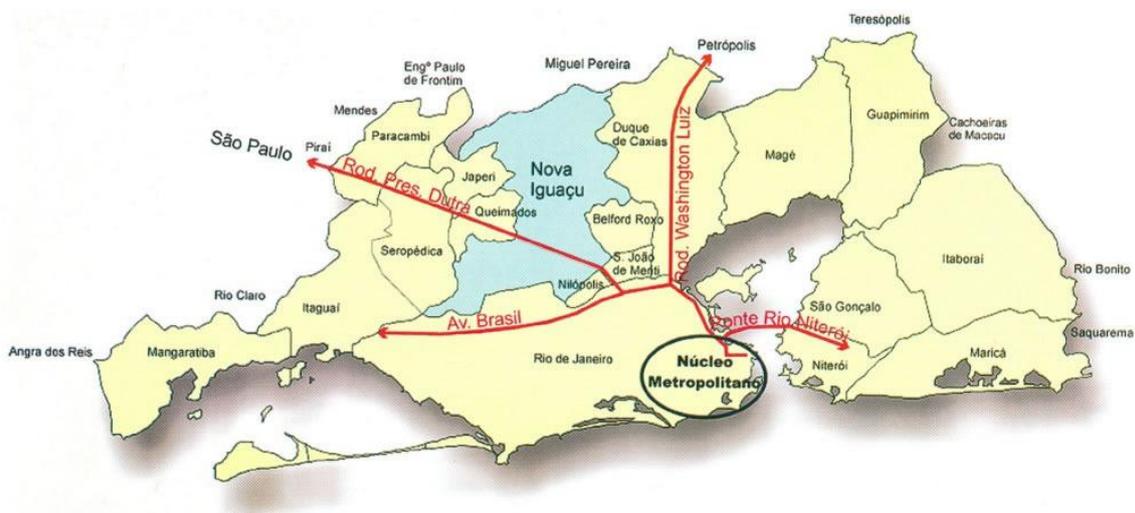
Levando em consideração o exposto no parágrafo anterior e depois de fazer uma leitura flutuante do material coletado durante a pesquisa, tracei os seguintes temas: (1) aspectos relacionados à organização do Programa; (2) justificativas para a utilização dos espaços públicos e não públicos; (3) aspectos positivos e/ou problemas mencionados pelos sujeitos relacionados aos recursos físicos e espaciais; (5) resultados do programa, notadamente no que se refere à questão espacial.

Nesse sentido, a observação sistemática, a análise dos documentos e as entrevistas semi-estruturadas reveladas neste capítulo, bem como no que se segue, foram sistematizadas a partir dos cinco temas descritos anteriormente. Os subcapítulos a seguir ilustram o resultado dos procedimentos que acabei de relatar.

2.1 Município de Nova Iguaçu: trajetória histórica, política e econômica

O Programa em estudo, denominado Bairro-Escola, foi implantado em Nova Iguaçu, município situado na chamada Baixada Fluminense, área geográfica que agrega vários municípios do Estado do Rio de Janeiro. A cidade, localizada a 28 km da capital, apresenta a maior extensão territorial dessa região, além de alta densidade demográfica e uma população estimada em 795.212 habitantes (IBGE, 2010)⁹.

Figura 6 – Posição geográfica de Nova Iguaçu no mapa do estado do Rio de Janeiro



Fonte: http://www.cmni.rj.gov.br/nova_iguacu/mapa_regional/

Sua história conta que, na segunda metade do século XVI, a atual região que abriga a Baixada Fluminense possuía terras alagadas por águas de rios e muitos mangues. Em suas áreas mais enxutas foi introduzido o cultivo da

⁹ Dados coletados no site <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm>? Em: 20/02/2011.

cana-de-açúcar, que posteriormente seria um dos produtos de grande relevância para o progresso econômico da região.

Contudo, a história do município de Nova Iguaçu começa a ser escrita em 1532, quando Martim Afonso de Souza recebeu da coroa portuguesa a capitania de São Vicente. Essa capitania posteriormente foi dividida em sesmarias, a fim de minimizar o perigo de invasões.

Duas sesmarias de grande relevância para a história do atual município de Nova Iguaçu foram doadas a Martim Correia Vasques e a Cristóvão Monteiro. O primeiro recebeu as terras que abrigaria o Engenho Maxambomba, na Serra do Gericinó, localizado no que corresponderia atualmente à região sul do município de Nova Iguaçu. O segundo beneficiário recebeu uma sesmaria situada às margens do Rio Iguassú, cuja margem direita corresponderia à região norte da cidade. Após o falecimento de Cristóvão Monteiro, sua viúva doou as terras aos monges beneditinos.

Nas margens do Rio Iguassú, em suas áreas mais secas, foi desenvolvida a cultura da cana-de-açúcar. O primeiro engenho desse produto foi construído pelos monges beneditinos e foi denominado como Iguassú. Em 1767, toda a Serra de Gericinó passou a possuir engenhos desse produto.

Depois de algum tempo, na margem direita do rio, surgiu o povoado que levou o nome do primeiro engenho, ou seja, Iguassú. Em janeiro de 1833, com a criação do município de Iguassú, esse povoado foi elevado à condição de Vila.

Com a descoberta de metais preciosos no Estado de Minas Gerais, foi criado o “Caminho Novo das Minas”, também chamado como “Pilar do Iguassú”. O século XVIII foi de ocupação de toda a região que margeava esse caminho. Essa rota fez com que os povoados que margeavam esse percurso aumentasse. Já na segunda metade do século XIX, o produto comercial de destaque da região passou a ser o café. Em 1858, foi inaugurada a “Estrada de Ferro Dom Pedro II”, que serviu de escoamento do café e de outros produtos. Essa ferrovia estimulou o desenvolvimento do arraial de Maxambomba¹⁰.

¹⁰ A modo de curiosidade, destaco que a palavra Maxambomba significa “veículo velho ou tosco” (Dados coletados em <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=maxambomba>. Em 10/04/2011), e que no Rio de Janeiro, em meados da década de 1980 foi criada uma TV no Rio de Janeiro com essa denominação.

Em 1891, devido ao crescimento do arraial de Maxambomba, ocorreu a mudança de sede do município Iguassú para essa região. No ano de 1916, ele perdeu essa nomenclatura e passou a ser denominado como Nova Iguassú¹¹.

A fundação do município ocorreu há 117 anos atrás, em 15 de janeiro de 1833.

Atualmente, Nova Iguaçu possui uma área territorial de 521 km², que foi dividida em nove Unidades Regionais, englobando sessenta e nove bairros. Seu território é, mais de um terço, coberto por vegetação de Mata Atlântica, sendo 67% área de proteção ambiental. Dentro desse percentual encontra-se, por exemplo, a Reserva Biológica Federal do Tinguá, que é uma unidade de proteção integral instituída pelo Governo Federal. Além disso, vale destacar que as principais bacias hidrográficas da cidade são os Rios Iguaçu, Sarapuí e Guandu.

É um município que possui indústria e comércio desenvolvidos e 300km de rodovias – federais, estaduais e municipais. Localiza-se às margens da Rodovia Presidente Dutra, que liga Rio de Janeiro a São Paulo. Possui 796.257 habitantes. Sua população é majoritariamente feminina (51,5%), composta por negros e pardos (55%) e jovens (57,5 % média de 18-59 anos de idade). O PIB, medido pelo IBGE em 2010, era de R\$ 9.771,98¹².

No que tange ao quadro educacional, o município abriga 87 escolas estaduais, 126 municipais e 7 creches conveniadas¹³. Segundo dados do IBGE de 2010, do total de habitantes de Nova Iguaçu, aproximadamente 131 mil estão matriculados no ensino fundamental e 33 mil no ensino médio¹⁴. Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, de acordo com o INEP, o município obteve um indicador de 3,9 para os anos iniciais do ensino fundamental e 3.1 para os anos finais¹⁵.

Visto isso, na seção seguinte, descrevo a trajetória da jornada escolar de tempo integral do programa *Bairro-Escola*.

¹¹ Vale ressaltar que esse nome simboliza um aspecto natural do espaço municipal, já que Iguaçu em tupi-guarani significa “grande quantidade de água” ou “água grande”, em referência ao volume de água do Rio Iguaçu, o mais volumoso da região.

¹² Dados coletados nos sites <http://www.novaiguacu.rj.gov.br/apresentacao.php> e http://www.cmni.rj.gov.br/nova_iguacu/dados_municipio/ Em: 18/06/2010

¹³ Dados coletados no site <http://www.novaiguacu.rj.gov.br/dados.php> Em: 20/02/2011

¹⁴ Dados coletados no site <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?> Em: 20/02/2011.

¹⁵ Dados coletados do site <http://ideb.inep.gov.br/Site/> Em 20/02/2011

2.2 Descrevendo a trajetória da jornada escolar de tempo integral do programa Bairro-Escola em Nova Iguaçu

O programa *Bairro-Escola* teve início no município de Nova Iguaçu, no ano de 2006, durante o primeiro mandato do ex-prefeito Lindberg Farias (PT). Sua principal finalidade, dentre uma gama de políticas públicas, era a implantação de uma educação em tempo integral nas escolas públicas da rede municipal de ensino. Para isso e procurando desenvolver “um conjunto de políticas sócio-educativas que buscavam apontar novas possibilidades de concretização da educação para a cidadania, na escola e fora dela” (2008, pág. 7), ele propõe uma ressignificação dos espaços e do currículo, a partir de uma articulação entre diferentes instituições, sejam elas públicas ou privadas, para a realização de atividades diversificadas, no contraturno escolar.

Em princípio, essas características ficavam evidentes no objetivo geral do Programa, apresentado em livretos informativos e publicitários, que previa:

(...) a formação global dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem ofertados na cidade por meio dos diferentes atores sociais, saberes, equipamentos e instituições. 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 (SEMED, 2008 pág. 11).

No entanto, como não havia um documento legal que amparasse esse objetivo, ele não tinha peso de lei. Com a publicação do Decreto Nº 8.345, de 11 de maio de 2009, este quadro foi alterado. Neste aquele pressuposto foi ratificado e definiu-se como prerrogativa “oferecer atividades culturais, esportivas e de cidadania aos alunos das escolas municipais em horário além do período regular de aulas, utilizando os equipamentos urbanos e institucionais da comunidade próximos à referida escola”.

Entendo ser importante enfatizar que até a publicação do Decreto Nº 8.345, em 2009, não havia nenhum ordenamento legal que resguardasse o Programa, somente documentos e(ou) folhetos publicitários e livretos informativos, publicados pela própria SEMEDNI.

Com o passar do tempo e a publicação do referido Decreto, a proposta educacional do município passou a ser nomeada como *jornada escolar de tempo integral*. Esta alteração de nomenclatura, ratificada em um documento legal, representa uma grande mudança de concepção do programa, pois a terminologia *Educação Integral* está diretamente ligada à busca do desenvolvimento pleno do educando, enquanto que *Tempo Integral* está relacionado à reorganização da jornada escolar diária do aluno. Em outras palavras, os dois conceitos não são sinônimos, embora possam caminhar juntos, conforme já comentei em capítulo anterior.

Nesse contexto, ao buscar entender a origem do programa *Bairro-Escola*, constatei por meio dos escritos de Moacir Gadotti (2009)¹⁶, que a proposta baseia-se nas chamadas “teias de conhecimento”, que chegou ao Brasil no final do século 20, com o movimento das Cidades Educadoras¹⁷.

“Sob a forma de programas e parcerias, geridas por organizações não-governamentais, difundiram-se soluções que defendiam o papel ativo da sociedade civil em substituição ou complementação às ações governamentais” (CAVALIERE, 2009, pág. 59).

Baseado na ideia de que a escola deve se integrar ao bairro, o Programa surgiu com a proposta de estabelecer uma rede de parcerias que englobam desde instituições públicas a privadas. Essa rede é composta por “parceiros do Bairro-Escola”, que disponibilizam seus espaços educativos para a realização das oficinas que compõem a proposta. Segundo Gadotti (2009), “O programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu está ligado à proteção integral da criança. Comerciantes, empresários, entidades, líderes religiosos e moradores atuam como parceiros do Bairro-Escola” (p. 70).

Nesse momento, vale ressaltar que o movimento das Cidades Educadoras parte do princípio de que a educação acontece em todos os

¹⁶ Moacir Gadotti é presidente do Instituto Paulo Freire, que como dito na introdução deste trabalho, foi uma instituição parceira no processo de implantação do programa Bairro-Escola. Segundo ele, o referido programa foi “(...) inspirado nos princípios da Cidade Educadora, identificando lugares e mobilizando pessoas para o processo de educação e construção da cidadania” (GADOTTI, 2009, p. 69).

¹⁷ A proposta da Cidade Educadora “Combina, pues, una perspectiva de ciudad (entendida como el marco donde se concretan actividades educativas) y una perspectiva educativa, entendida en el sentido más amplio del término, que va mucho más allá del ámbito propio del sistema educativo” (ANDER-EGG, 2008, p. 19).

territórios da cidade e não apenas dentro do ambiente escolar. De acordo com esse pensamento, foi constituída a ideia de que “o Bairro-Escola incentiva essa ‘conversa’ entre escola e cidade, mobilizando lugares e pessoas para o processo de educação e construção da cidadania” (SEMED, s/d, pág. 4).

Penso que esta perspectiva suscita um conflito entre o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e a dimensão ideológica que existe por detrás do fazer pedagógico em determinados territórios, tendo em vista que este é um espaço onde as relações são múltiplas - portanto, díspares - e também porque, segundo Santos (1997)

A configuração territorial é o território e mais o conjunto de objetos existentes sobre ele; objetos naturais ou objetos artificiais que a definem. Muitas vezes o que imaginamos natural não o é, enquanto o artificial se torna “natural”, quando se incorpora à natureza. Nesta, as coisas criadas diante de nossos olhos, e que para cada um de nós é o novo, já aparece às novas gerações como um fato banal. O que vimos ser construído é, para as gerações seguintes, o que existe diante deles como natureza. Descobrir se um objeto é natural ou artificial exige a compreensão de sua gênese, isto é, de sua história (p. 75)

Nesse sentido, pensar na configuração territorial como organização de ensino é um desafio para a realização de atividades que se destinam ao desenvolvimento de um indivíduo em sua plenitude. Uma vez ampliado o tempo da jornada diária escolar em outros espaços, faz-se necessário também pensar na ampliação curricular, consubstanciando esse fazer ao projeto político pedagógico da escola.

Dessa forma, prosseguindo com a descrição do Programa, vale destacar que a questão da parceria se apóia no seguinte pressuposto: “ser parceiro do Bairro-Escola significa dividir de forma prazerosa e significativa a gestão da Educação Integral, com o objetivo único de transformar Nova Iguaçu numa Cidade Educadora”. (Idem). Para este fim, a proposta curricular do programa baseia-se na “articulação das atividades escolares com as atividades extra-escolares” (SEMED, 2008, p.12), bem como defende “a abertura das escolas para a comunidade, de modo a favorecer a vivência de novas experiências educativas” (idem).

No caso da abertura das escolas para a comunidade, Cavaliere (1996) ressalta que

A estruturação da escola como um centro comunitário, ou seja, como uma instituição que é da comunidade e para a comunidade possibilitará uma atuação significativa nesta esfera, pois o interesse comunitário estará sendo concretamente vivido e não “ensinado” ou “transmitido”, o que, neste caso, é uma pretensão inóqua. (pág. 158)

De acordo com a autora, a escola não deve se desvincular da comunidade para “ensinar” ou “transmitir” conteúdos. Ela deve conviver de forma interativa, de modo que seu dia-a-dia vivencie a realidade da qual ela também faz parte. Em decorrência dessa visão, o Programa defende ainda “a criação de novos espaços e estratégias de gestão participativa do projeto educacional e da escola” (SEMED, 2008, pág. 12). Nesse sentido, acredito que o Programa preconiza uma nova organização do ambiente educacional, pois amplia o currículo, o tempo escolar e incorpora outros espaços educativos, buscando a valorização das vivências cotidianas dos educandos, para além da escola, como é possível perceber no trecho a seguir:

Em primeiro lugar muda o currículo, que passa a ser visto de forma integrada e a ter o foco na promoção da cidadania participativa. Isso implica o acesso a diferentes fontes de informação (incluindo a tecnologia digital), o uso de diferentes linguagens de expressão e a participação crítica no mundo. Em segundo lugar, amplia-se a jornada escolar (...) Por último, a escola ganha novos educadores: animadores culturais, artistas, músicos, contadores de história, jovens de diferentes talentos – cada um ensinando a ler o mundo a partir de uma linguagem diferente (SEMED, s/d , pág 6)

Também é importante destacar que, inicialmente, a proposta curricular desse programa foi organizada por meio de três oficinas – Esporte, Cultura e Aprendizagem – que compunham o horário complementar. A realização das atividades de cada oficina era respectivamente de responsabilidade das Secretarias de Esportes, de Cultura e de Educação.

As oficinas pretendiam “desenvolver, ampliar e potencializar as habilidades intelectuais; a cooperação e o senso de pertencimento; o estímulo à prática de esportes individuais e coletivos; a prática da criticidade ética e da

sensibilidade estética nas atividades culturais e artística” (SEMED, 2008, pág. 12).

Em consonância com o objetivo geral, formularam-se também objetivos específicos para cada uma das oficinas. Dessa forma, a oficina de esporte desenvolve “atividades que visam promover o estado físico saudável e o desenvolvimento das práticas coletivas para ações de cooperação e cidadania” (Ibdem, pág. 13). Já a oficina de cultura busca “desenvolver e potencializar habilidade e sensibilidade estética, além do uso das linguagens artísticas para a expressão criativa” (idem) e as oficinas de aprendizagem

(...) visam desenvolver, principalmente, atividades que se articulam aos conceitos e conhecimentos trabalhados nas atividades pedagógicas desenvolvidas no horário regular, ampliando-os por meio da prática de pesquisa e estudo dirigido. Tem por objetivos: o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem e a ampliação das possibilidades intelectuais e criativas de pensamento e expressão. (idem).

A partir da sistematização de objetivos específicos para as oficinas, os documentos analisados também apresentam atividades diversificadas. Assim, posso dizer que as práticas esportivas incluem, além de modalidades como futebol, vôlei, basquete e natação, outras atividades de natureza recreativa e jogos cooperativos. As oficinas de cultura incluem atividades musicais, teatral, de dança, cinema e artes plásticas, enquanto que as oficinas de aprendizagem incluem “pesquisas, estudos dirigidos e utilização de recursos materiais pedagógicos diversificados” (SEMED, s/d, pág.8).

No livro “Bairro-Escola: fazendo de Nova Iguaçu uma cidade educadora”, (s/d) encontrei também os argumentos construídos para justificar a existência de cada uma dessas oficinas.

A justificativa da oferta das oficinas de esporte baseia-se na promoção da saúde, no conhecimento do corpo, bem como no desenvolvimento dos aspectos físicos, individuais e de cidadania. Já as de cultura são consideradas relevantes porque “desenvolvem a criatividade, a sensibilidade estética e o uso das várias linguagens artísticas como forma de expressão”. (idem).

A importância das oficinas de aprendizagem se sustenta no argumento de que elas

(...) desenvolvem a autonomia no processo de aprendizagem, aprofundando o que foi visto nas aulas e reservando um espaço para o dever de casa. Além disso, buscam fazer pontes com a vida familiar, escolar e comunitária, valorizando as experiências vividas pelas crianças e estimulando a sua expressão e olhar crítico (idem)

A participação nas oficinas acontecia por meio da organização de turmas/ grupos a partir da idade dos alunos. São quatro grupos: A, B, C e D. O “Grupo A” compreende a faixa etária de 6 a 7 anos de idade; o “Grupo B”, de 8 a 10 anos; o “Grupo C”, de 11 a 14 anos e o “Grupo D”, de 15 a 18 anos.

Levando em consideração os agrupamentos das turmas por faixa etária, estruturou-se também uma proposta pedagógica compatível com essa organização. Nesse sentido, “o planejamento da proposta para o grupo A/B é realizado para os 5 anos do 1º Segmento do Ensino Fundamental (crianças de 6 a 10 anos)”, já “o planejamento da proposta C/D é realizado para os 4 anos do 2º Segmento do Ensino Fundamental (adolescentes e jovens de 11 a 18 anos de idade)” (SEMED, 2008, pág. 15).

Vale acrescentar que todas as atividades do horário complementar, ou seja, as oficinas, são realizadas por pessoas contratadas pela Secretaria responsável pela realização e organização de cada uma delas. Essas pessoas foram denominadas como “agentes educadores” e são “estagiários, estudantes do Ensino Médio ou Superior e profissionais contratados que conduzem as oficinas e acompanham as crianças na mobilidade pelo bairro.”(SEMED, s/d, pág. 10).

No âmbito das escolas, as oficinas são de responsabilidade de coordenadores. O coordenador da oficina de aprendizagem é um “professor responsável por acompanhar, orientar e avaliar as oficinas de aprendizagem, garantindo a integração das atividades e a sua articulação com as aulas do turno regular” (idem). O coordenador das oficinas de cultura é um animador cultural indicado pela Secretaria de Cultura. Já o coordenador das oficinas de esportes é um docente de Educação Física. Além desses, existe o coordenador geral, que é o responsável por tudo o que acontece no programa.

Depois de alguns anos de vigência, o programa sofreu alterações, mas na íntegra continua com os mesmos pressupostos iniciais. Não houve modificação na questão do agrupamento dos alunos, bem como na organização dos planejamentos das atividades e dos oficinas.

A questão da parceria também permaneceu com as mesmas diretrizes, sendo que atualmente existe uma organização não governamental que a formaliza; antes era a própria escola que buscava por parceiros. O cargo de coordenador geral, no âmbito escolar, foi extinto e criou-se a função de Coordenador Político-Pedagógico, a fim de que o mesmo pudesse fazer uma interlocução entre o turno regular e o contraturno. Além disso, o *Programa Mais Educação*, a que já nos referimos anteriormente, passou a apoiar a proposta de Nova Iguaçu, por meio do oferecimento de outras atividades, escolhidas pelas próprias escolas, tais como: xadrez, horta, banda de fanfarra, jornal, rádio, entre outras.

Nesse momento, portanto, é importante refletir sobre como essas questões foram organizadas, em termos de legislação educacional no município de Nova Iguaçu, principalmente com relação à organização do espaço escolar e(ou) educativo – objeto deste estudo. Sendo assim, na seção seguinte realizo um levantamento dos documentos que trabalham com essa questão.

2.3 O espaço escolar e(ou) educativo do município de Nova Iguaçu: os documentos e o relato de um sujeito da SEMEDNI

O primeiro documento que trata da questão do espaço escolar e/ou educativo analisado foi o Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu – PME/NI – que prevê objetivos e metas para o período de 2008 a 2018. Nele constam ações e ajustes para a implementação da jornada escolar de tempo integral, a saber:

- Ampliar e qualificar a Rede Física de Educação Infantil
- Construir, reformar e adequar salas de leitura, mídiotecas e bibliotecas à natureza e necessidade do trabalho pedagógico

- Assegurar o acesso dos alunos da EJA aos espaços culturais da escola
- Oferecer condições de acessibilidade para os alunos com NEEs na UEs municipais
- Otimizar a estrutura física dos prédios assim como os recursos da escola do meio rural
- Privilegiar a biblioteca como local de extrema importância para construção da leitura e escrita dos alunos
- Tornar mais dignas as instalações escolares para a realização de um trabalho pedagógico de qualidade

A partir desses objetivos, é possível perceber que o documento expressa a necessidade de ampliação de diversos ambientes das Unidades Escolares. Ele prevê a ampliação, reestruturação, construção e reforma de ambientes, levando em consideração que os alunos de diferentes segmentos precisam usufruir de espaços físicos adequados para uma prática enriquecedora durante o processo ensino-aprendizagem na jornada escolar ampliada, subvertendo a ideia inicial de utilização dos espaços para além do muro escolar.

Contudo, ainda no ano de 2008, a SEMED/NI organizou um livreto informativo, denominado de *Educação Integral*, onde expressou que:

As atividades da Educação Integral acontecem dentro e fora da escola. Os espaços educativos foram ampliados para além dos muros das escolas com a incorporação dos Parceiros do Bairro-Escola. Trata-se de instituições religiosas, clubes, associações, casas particulares, bibliotecas comunitárias, ONG's, fundações, entre outros (p. 21).

Portanto, de acordo com a alínea destacada anteriormente, as instituições que firmam parcerias com o programa Bairro-Escola se tornam espaços educativos que somam com o espaço escolar, constituindo *ambientes* para a realização de atividades da Educação Integral.

Ainda de acordo com o exposto no livreto *Educação Integral* (2008),

No Bairro-Escola as crianças saem pelo bairro em busca de aventuras. Descubrem outras relações com o conhecimento, através de novas práticas educativas, diferentes daquelas que experimentam na escola. As trilhas educativas passam por calçadas, igrejas, praças, inclusive pelas casas das pessoas. Lugares que as crianças já conhecem e freqüentam, mas de outro modo: sem uniformes, apertando a campainha e saindo

correndo, pulando muros para pegar a fruta, olhando a casa e vendo um castelo, pegando galho e já é uma espada. E nesse ir de lá-para-cá levam a essência do projeto pedagógico: a vontade de saber, descobrir, se relacionar e produzir reflexões a partir de novas experiências. E assim vão enchendo os espaços parceiros com curiosidade e inquietudes, semeando no dia-a-dia a Cidade Educadora (SEMED/NI, p. 21).

A passagem anterior afirma que os alunos que participam do programa Bairro-Escola possuem um espírito aventureiro, de busca de conhecimento. Os lugares por onde eles passam são chamados de *trilhas educativas*, ou seja, caminhos ou espaços da cidade, localizados no entorno da escola e de suas residências, que oferecem e (ou) promovem a construção de conhecimentos.

Depois de alguns anos, como dito anteriormente, foi publicado pela prefeitura de Nova Iguaçu o Decreto nº 8.345, de 11 de maio de 2009. Formulado com nove artigos, este decreto é o primeiro documento que ordena legalmente a proposta de jornada escolar em tempo integral do *programa Bairro-Escola*.

Ao analisar esse documento, observo que o objetivo do Bairro-Escola é

oferecer atividades culturais, esportivas e de cidadania aos alunos das escolas municipais em horário além do período regular de aulas, utilizando *equipamentos urbanos e institucionais* da comunidade próximos à referida escola” (grifos meus, p. 1).

Ao transcrever o objetivo do programa exposto no Decreto, destaquei as palavras “equipamentos urbanos e institucionais”, pois acredito ser importante mencionar que os mesmos se referem a espaços públicos e/ou não públicos disponíveis no ambiente em torno das escolas, para a realização das atividades culturais, esportivas e de cidadania com os alunos do ensino fundamental das escolas municipais.

No Art. 1º, está exposto que o documento “trata 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”. Portanto, posso inferir que a criação desse

decreto foi para legitimar a jornada de tempo integral nas escolas de ensino fundamental do município de Nova Iguaçu.

Além disso, no Parágrafo Único do mesmo art. 1º está expresso que, “para efeito deste decreto, na jornada escolar de tempo integral, o aluno permanecerá por pelo menos 7(sete) horas diárias na instituição de ensino” (p.1). Contudo, o decreto não define com precisão o que se entende por jornada em tempo integral.

Uma leitura mais crítica dos trechos destacados me permite inferir que entre o objetivo do *Bairro-Escola* e o Parágrafo Único do art. 1º existe uma contradição, no sentido de que o programa objetiva articular parceria com equipamentos urbanos e institucionais próximos às escolas para a efetivação das atividades mas, em contrapartida, no parágrafo único está exposto que a jornada escolar de tempo integral é de sete horas diárias *dentro* do espaço escolar; logo, surgem dúvidas como: (1) Em que momento o aluno participará das atividades nos espaços parceiros do programa que se situam no *entorno* ou *fora* do ambiente escolar? (2) Será que as atividades acontecem somente na escola ou somente nos equipamentos parceiros?

O Art. 3º do decreto dá margem a uma possível resposta para essas questões, quando menciona que as atividades desenvolvidas pelo programa, além do horário regular, serão realizadas no “respectivo espaço escolar e em outros locais a serem determinados pela Secretaria Municipal de Educação” (p. 1). Refletindo sobre este terceiro artigo, bem como sobre os demais que o seguem, cheguei à conclusão de que as sete horas mencionadas no Parágrafo Único do Art. 1º, na verdade, referem-se ao fato do aluno ficar *sob a responsabilidade da escola*, seja em seu próprio espaço, ou para além dele.

Retrocedendo um pouco na análise do Decreto, volto ao Art. 2ª, já que nele estão expostos os direitos dos alunos durante a jornada escolar de tempo integral, a saber:

- 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.

Como dito anteriormente e analisando esses parágrafos, foi possível perceber que, apesar de ser uma obrigação cumpri-los durante a jornada escolar de tempo integral, não há menção aos espaços onde cada uma das atividades serão desenvolvidas.

Ora, acredito que, por um lado, a ausência de especificidade onde cada atividade será desenvolvida seja positiva, pois permite à escola decidir sobre a organização dos seus horários e espaços; no entanto, por outro, as escolas que não possuem espaços suficientes para a realização das mesmas, não terão garantida a construção de novos ambientes. Portanto, falta no decreto uma passagem que contemple a ampliação da escola, bem como a construção de escolas adaptadas ao aumento da jornada escolar.

Contudo, observando com mais cautela os incisos do Art. 2º desse decreto, percebo que no primeiro deles está exposto que o programa de educação em tempo integral ratifica a garantia da formação básica comum, referida no inciso IV do art. 9º da Lei Federal nº 9.394/96, a qual institui que a União incumbir-se-á de

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

Portanto, o decreto propõe que o currículo da jornada escolar de tempo integral esteja em conformidade com as diretrizes nacionais.

No inciso II, o mesmo decreto faz menção a um *acompanhamento do desempenho escolar* sem, no entanto, esclarecer de que forma esse processo acontece, nem onde e quando. Assim, surgem outros questionamentos: (1) esse acompanhamento é uma avaliação? (2) caso seja uma forma de avaliação, a que modelo ela corresponde? (3) quando e como acontece esse acompanhamento?

Em relação aos incisos III, IV e V, ainda do Art. 2º, é importante destacar que o documento não deixa claro se as atividades estão ou não em consonância com a educação escolar, fato que merecia ser contemplado, haja

vista que, caso contrário, corre-se o risco de tornar a escola apenas um espaço para o entrosamento social e de lazer, deixando a função educacional em segundo plano.

Se os incisos III, IV, V, bem como o VI não estiverem atrelados a uma prática e a um projeto político-pedagógico bem estruturado, voltados para a formação escolar, podem influenciar uma mudança no perfil do espaço escolar, tornando-o uma instituição meramente assistencialista. Em relação a esse fato o Art. 3º esclarece que

As ações desenvolvidas além do período regular de aulas serão constituídas por atividades organizadas em agenda semanal, articuladas como o projeto político pedagógico e desenvolvidas no respectivo espaço escolar e em outros locais a serem determinados pela Secretaria Municipal de Educação.

Assim sendo, as atividades devem ocorrer dentro e fora do ambiente escolar, mantendo uma relação significativa com o projeto político pedagógico.

Os demais artigos desse decreto discorrem sobre (1) o pagamento de dobra de carga horária para os professores interessados em participar do programa (Art. 4º); (2) contratação de agentes recreativos, oficinheiros e estudantes de nível superior para atuarem no programa (Art. 5º); (3) a responsabilidade do planejamento e da supervisão das atividades, que fica a cargo do Diretor da escola e do Coordenador Político Pedagógico (Art. 6º); (4) a construção de critérios e normas complementares para a viabilização do programa, cuja obrigação é da SEMEDNI (Art. 7º); (5) a responsabilidade das despesas com o programa, que possui dotação orçamentária própria (Art. 8º); (6) data de publicação do decreto (Art. 9º).

Tendo em vista essas análises, acredito ser importante ressaltar que corroboro com a idéia de que o estudo do ordenamento legal “constitui-se apenas um dos possíveis caminhos para analisar o desenvolvimento de ensino fundamental público em tempo integral no país” (COELHO e MENEZES, 2008, p. 15).

Levando em consideração esse pressuposto, acredito que a mensagem verbal também serve como documento para a análise de conteúdo, tendo em vista que esta concentra “um conjunto de instrumentos

metodológicos que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN,1977, p. 9).

Sendo assim, nesse momento apresento como *documento verbal*, uma análise da entrevista realizada com a coordenadora do *programa Bairro-Escola*, da Secretaria de Educação de Nova Iguaçu, fazendo uma articulação com os documentos municipais analisados anteriormente, a fim de descortinar a concepção de espaço do referido programa.

A entrevista realizada com a coordenadora da SEMEDNI foi dividida em duas partes. A primeira, mais informativa, destinava-se a perguntas relativamente pessoais: nome, profissão, tempo de magistério e(ou) na função, relação individual e profissional com o município em questão.

Em relação a esses dados, apurei que a respondente fez o ensino médio na modalidade normal, que é pedagoga, atuou como professora por pelo menos dez anos na rede privada de ensino, antes de entrar para o quadro de funcionários do município de Nova Iguaçu, por meio de contrato. Foi indicada no ano de 2006, pela então secretária de educação, para o cargo de agente pedagógica. Num segundo momento, passou a trabalhar com os processos que envolviam os estagiários do programa Bairro-Escola. Depois, passou a administrar as questões das parcerias do programa. Em seguida, passou para o setor do pedagógico, que trata das questões pedagógicas da rede municipal de ensino, estivessem elas envolvidas com o programa ou não. Por fim, em 2008, assumiu a coordenação do programa dentro da SEMEDNI. Diante destes fatos, acredito que essas informações sejam pertinentes, porque revelam que a entrevistada tem conhecimento sobre o programa ora estudado.

Já a segunda parte da entrevista era constituída por sete perguntas que buscavam a compreensão, com mais detalhes, de como se deu a implantação e a concepção de espaço da educação integral do programa.

Na primeira questão da segunda parte – Quem propôs e quando iniciou o programa Bairro-Escola? Quais eram os objetivos, as prioridades/metas e os motivos para a sua implementação? Ele foi discutido com quem? As escolas e a(s) comunidades foram envolvidas? – analisada a partir do tema **(1) aspectos relacionados à organização do programa**, a coordenadora se deteve em explicar como aconteceu a implantação da educação em tempo integral nas escolas da rede municipal. Comentou

superficialmente sobre onde as discussões para execução do programa foram iniciadas e descortinou a justificativa para ampliação do tempo diário de escola.

A coordenadora respondeu a primeira questão da seguinte forma:

(...)quem propôs esse programa na escola, foi a Maria Antonia¹⁸, que na época era a primeira dama, professora de escola também, ela que foi a grande fundadora do programa, ela que fez todo o desenho, os recortes. O objetivo era a gente atender essas crianças que ficavam com tempo ocioso na rua, sem ter muita oportunidade, procurar oportunidades pra essas crianças, atividades que antes elas não conheciam que na maioria das vezes era ligado a quem possuía recursos né, pra poder desenvolver esse tipo de atividade. Então, um dos objetivos foi esse, de está proporcionando a essas crianças uma oportunidade maior de conhecimento cultural, atividades esportivas, até mesmo para ver se melhorava o rendimento com o acompanhamento pedagógico, que na época era uma atividade de aprendizagem que eles realizavam.

E ainda:

(...) essa discussão maior, ela surgiu de uma comissão gestora dentro da secretaria, dentro da prefeitura com os secretários. Quando esse programa foi implantado, a primeira escola foi a Barão de Tinguá, foi quando foi apresentado a comunidade, foi aquele processo de convencimento, apresentação da proposta, e a comunidade abraçou, gostou, então assim, a primeira comunidade escolar foi a Barão de Tinguá. E logo depois a gente veio para a Ana Maria Ramalho, em Miguel Couto. Aí a gente começou a expandir em Miguel Couto, bairro Califórnia. No movimento de implantação a gente sempre comunicava primeiro a comunidade escolar para ver a união com os componentes da escola e logo depois com os pais. Para a comunidade no entorno, apresentando a proposta do programa.

Na primeira parte da resposta, existe uma informação importante para a implantação do programa no município, que diz respeito à concepção educacional da educação integral.

A respondente informa que o objetivo dessa proposta educacional era “atender essas crianças que ficavam com o tempo ocioso nas ruas, sem ter muita oportunidade; procurar oportunidade para essas crianças, atividades que elas não conheciam, que na maioria das vezes era ligado a quem possuía recursos”. Tendo em vista que Cavaliere (2007) menciona que existem justificativas para a ampliação do tempo diário de escola, posso inferir que esse

¹⁸ Maria Antônia - esposa do ex-prefeito de Nova Iguaçu Lindberg Farias, portanto ex-primeira dama do município.

objetivo se insere na justificativa considerada como “ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos” (p. 1016).

A partir dessa consideração, acredito que a sociedade capitalista atual, possuidora de altos índices de violência, reclama espaços para abrigar os filhos de trabalhadores que ficam em casa ou nas ruas dos bairros, sozinhos, com tempo ocioso. Nesse sentido, fica claro que o programa leva em consideração este tipo de demanda do cidadão iguaçuano e, com isso, acaba se vinculando à prerrogativa de atender crianças/jovens em vulnerabilidade social.

Esta incidência me permite inferir que o objetivo do programa nasce, primordialmente, do fato de que existe na sociedade atual uma demanda por espaços que concentrem crianças/jovens que não estão em idade ideal para a produção do capital, ambientes que concomitantemente amparem e protejam esses indivíduos, já que seus responsáveis precisam trabalhar.

A discussão anterior, de certa forma reforça que a concepção de educação integral do programa Bairro-Escola está inserida na idéia de proteção social do indivíduo, mencionada no primeiro capítulo desse trabalho.

Guará (2009) aponta que:

Nas discussões sobre a demanda por instituições de período integral, a justificativa mais recorrente é a situação de pobreza e exclusão que leva grupos de crianças à situação de risco pessoal e social, seja nas ruas, seja em seu próprio ambiente. A educação em tempo integral surge, então, como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil. (p. 67)

Na questão dois da segunda parte – Como as escolas participam do programa? Quais são os critérios de acesso dos alunos a ele? Como é a adesão dos professores e de outros sujeitos? Como acontecem as parcerias? Enfim, fale sobre os critérios para o formato da experiência (sujeitos, espaços, parcerias, território,...) –, também analisada a partir do tema **(1) aspectos relacionados à organização do programa**, a coordenadora respondeu que:

No início o critério de participação era optativo, os pais é que decidiam se os filhos poderiam ou não participar das atividades, hoje é obrigatório, por que? Foi levantado um censo que os alunos da rede municipal de Nova Iguaçu estudam em tempo integral, no horário integral, então na medida que você matricula o seu filho na escola hoje, ele automaticamente já está matriculado no horário integral. (...) Então, a proposta é que os professores façam uma articulação junto com o coordenador político-pedagógico das atividades de todo o conteúdo realizado no turno regular; os professores tenham esse cuidado de estar passando os conteúdos para esse CPP, para que esse CPP faça a ponte com o coordenador de aprendizagem, e o coordenador de aprendizagem com os estagiários e professores que desenvolvem essas atividades.

E ainda:

(...) no início a questão das parcerias era o convencimento daquelas pessoas que possuíam aqueles espaços ali ociosos que não funcionavam naquele horário, ficava lá tudo fechado, e então a gente tinha o trabalho de fazer aquele convencimento, explicar que quem estaria utilizando aquele espaço eram as crianças do próprio bairro, e a pessoa hoje está cedendo o espaço, contribuindo com a formação daquelas crianças né, e aí a parceria se dava assim, pelo processo de convencimento. Hoje a gente possui uma ONG - ATA (Associação dos Trabalhadores Autônomos). Então hoje esse processo de parceria fica por conta da ATA. A ATA forma uma equipe de pesquisadores, esses pesquisadores são moradores do próprio bairro que conhecem bem o entorno e eles que fazem essa pesquisa, a escola é informada; a escola vai avaliar se esse espaço é ou não, se serve ou não pra ser utilizado, aí a escola monta uma grade com as atividades que ela vai desenvolver naquele espaço, a gente prepara um cálculo, per capita pela quantitativa de aluno, pra que aquele espaço receba, pra ele investir no próprio espaço, entendeu? Então todo esse processo é feito pela ATA, essa ONG.

Observo pontos importantes nessa resposta, todos relacionados à questão do espaço, já que a fala da entrevistada confirma que a escola é o local responsável pela matrícula do aluno em tempo integral, pela articulação e planejamento das atividades entre turno regular e contraturno e pela decisão final para a formalização de parcerias com espaços educativos.

Segundo a coordenadora, inicialmente ficava a critério dos pais matricular ou não seu filho no programa de educação integral; no entanto, o Censo Escolar de 2009 impulsionou a participação nesta forma de educação. Penso também que essa obrigatoriedade se deu a partir da publicação do Decreto nº 8.345/2009, analisado anteriormente, que formaliza e impõe a

participação de todos os alunos no Programa. O interessante dessa questão é que a respondente mencionou que a matrícula no tempo integral é automática, mas não revelou como é organizado o espaço das escolas no que concerne ao aumento da quantidade de alunos.

No que tange ao planejamento das atividades que acontecem no contraturno escolar, a entrevistada explicou que existe um sujeito central – Coordenador Político Pedagógico - que promove a articulação dessas atividades com as do turno regular. Sua responsabilidade é repassar aos educadores que desenvolvem as atividades no contraturno o conteúdo que está sendo lecionado em sala de aula. Toda essa interação promove um movimento dentro do espaço escolar e ratifica que esse é um ambiente de ação pedagógica, onde o tempo do processo ensino-aprendizagem e as relações sociais são organizados. Além disso, também demonstra que a escola não é uma simples estrutura de concreto armado, mas um lugar que promove ações, trocas e relacionamentos.

No que diz respeito à formalização de parcerias, a entrevistada menciona que inicialmente essa relação se dava por meio do convencimento de proprietários de espaços ociosos para aderirem ao programa e cederem esses ambientes. Esse fato suscita algumas questões, tais como: seriam esses espaços adequados para o desenvolvimento de atividades pedagógicas? Seriam ambientes seguros para o abrigo de crianças? Seriam espaços com representações construídas por um determinado grupo de poder?

De acordo com o livreto *Educação Integral* (2008), esses espaços seriam “instituições religiosas, clubes, associações, casas particulares, bibliotecas comunitárias, ONGs, fundações, entre outros” (p. 21).

Enfim, é relevante pensar que um espaço particular e/ou privado pode ser considerado como um território, que como dito anteriormente, é “mediado pelas representações construídas por um determinado grupo ao estabelecer seu poder frente a outro e que se apropria do espaço como forma de sua expressão e projeção” (LOPES, 2007, p. 79). Portanto, espaços de conflitos.

Num segundo momento, a coordenadora cita que atualmente existe uma organização não governamental como mediadora das parcerias. Essa consideração suscita três reflexões.

A primeira delas se refere ao fato de que a busca por parceiros é realizada por funcionários da ONG, moradores do bairro, onde a instituição escolar está inserida; a segunda se refere à posição da escola enquanto avaliadora final para o estabelecimento da parceria com o espaço educativo e a terceira diz respeito à própria inserção de uma ONG nesse processo. Sendo assim, surgem outros questionamentos: (1) Uma ONG de trabalhadores autônomos seria uma instituição ideal para a formalização de parcerias? (2) Será que a escola teria outras alternativas? (3) O envolvimento de uma ONG proporciona a melhoria pela busca de espaços ideais?

Vale destacar ainda que em um dos documentos emitidos pela SEMEDNI consta a seguinte afirmativa:

Ser parceiro do Bairro-Escola significa dividir de forma prazerosa e significativa a gestão da Educação Integral (...). Dessa forma, o Bairro passa a ser visto como um grande laboratório de experiências educativas, criando uma rede cidadã pronta a trocar conhecimentos e valores; a ensinar, e, ao mesmo tempo, aprender (SEMEDNI, 2008, p. 21).

Portanto, o parceiro ou espaço educativo nunca é neutro, possui valores e projeta conhecimentos. Atrás da aparente neutralidade das parcerias erguem-se territórios construídos na confluência entre espaços e grupos de interesses, formatando, assim, lugares de poder, controle, coerção e pouco ideal democrático.

Contudo, esses dados confirmam também que essa busca por parcerias surgiu a partir de um desejo para uma possível integração de toda a sociedade no processo educacional.

Na resposta da terceira questão - Como você descreve a experiência do Bairro-Escola, à época de sua criação e hoje, no que se refere a organização do programa (tempos, espaços, turmas, atividades, deslocamentos, etc)? Fale sobre o plano de ação no início do programa e o de agora, no que concerne ao território -, que está vinculada ao tema **(4) aspectos positivos e/ou problemas mencionados pelos sujeitos, relacionados aos recursos físicos e espaciais**, a entrevistada pontuou alguns fatores que me levaram a inferir sobre a importância do território onde a escola está inserida.

De acordo com ela:

(...) hoje com a parceria que a gente está tendo muito grande com o governo federal, as atividades do horário integral, elas estão sendo bem mais ricas, a oferta de atividades, de recursos, não só o programa Mais Educação, mas a parceria com o Ministério da Cultura. Então assim, essa parceria está enriquecendo bastante a oferta das oficinas, e faz com que as crianças tenham mais, como é que eu vou colocar, sintam mais prazer em desenvolver aquelas atividades, aquela oficina que a gente oferece, coisas que eles na verdade, na maioria das vezes, não teriam condições de estarem desenvolvendo. (...) Hoje a gente vê a comunidade mais participativa, né? A gente vê que a comunidade toma a escola como dela, ela cuida, ela participa, ela sabe que nesse momento, sabe o que realmente acontece. Não é mais uma coisa alheia à escola, eu ponho meu aluno na escola e meu aluno fica lá na escola, a obrigação é da escola fazer tudo. Hoje a comunidade participa e sabe que a obrigação não é só da escola, é dela também, se não houver parceria escola comunidade a gente não consegue formar cidadãos.

Ao analisar a fala anterior, percebo que a coordenadora acredita que, com a criação do programa *Bairro-Escola*, houve maior interação entre escola e comunidade, pois, segundo ela, o mesmo permitiu uma articulação entre espaço escolar e território.

No entanto, levando em consideração que as atividades desenvolvidas nas oficinas estão atreladas a uma cultura que não é a desses sujeitos e que a dominação de um grupo sobre o outro muitas vezes passa pela destruição e aniquilação dos aspectos culturais presentes no espaço físico que lhe dão sentido de lugar (Lopes, 2007), questiono: Será que a escola não deveria ter autonomia para planejar suas oficinas, partindo da realidade do território, do cotidiano da comunidade, bem como das necessidades cognitivas do educando?

Nesse sentido, é de suma importância ressaltar que a comunidade deve ser inserida nos projetos que são desenvolvidos na e pela escola, desde que o interesse seja o enriquecimento dos aspectos culturais do próprio território onde a mesma está inserida.

Como descrito na seção anterior, Cavaliere (2006) defende que a instituição escolar se torne um centro comunitário, onde a comunidade pode estar atuando e colocando em prática seus interesses. Nessas condições, o espaço escolar tende a se tornar um lugar significativo no território, pois os

interesses comunitários estarão sendo vividos e não somente ensinados ou transmitidos.

Na quarta questão - Em que medida o programa promove a circulação, integração e sensação de pertencimento dos alunos ao Bairro? – cujo tema era a **(3) justificativa(s) para a utilização dos espaços públicos e não público**, a entrevistada menciona que o programa contribuiu para a sensação de pertencimento do aluno ao bairro.

Segundo a coordenadora:

(...) O programa faz com que o aluno se faça pertencente ao bairro. Eu acho que na medida em que você começa a explorar um pouco mais o que você tem, você passa por uma praça, passa por você despercebida, você passa a observar um pouco mais aquele espaço que você tem, aí eu acho que a gente começa a despertar no outro aquela sensação de pertencimento, de cuidado, de manter, eu vou cuidar, porque aquilo ali me pertence, entendeu? Eu acho que na medida em que você começa a utilizar, a fazer uma releitura daquele espaço ali que você tá acostumado a passar prá lá e prá cá.

A fala da entrevistada desvenda que uma das justificativas para a utilização dos espaços públicos e não públicos é o desejo de melhorar a qualidade de vida na cidade. Em outras palavras, “o Bairro-Escola é uma tentativa de superar os vários problemas sociais da cidade a partir da educação – uma educação transformadora, integral, que “faça sentido” na realidade local” (SEMEDNI, s/d, p. 3).

Assim, ao responder essa questão, a coordenadora manifesta um conjunto de pretensões do programa, tais como: participação, formação, ampliação da organização escolar, melhoria do bairro, entre outros.

Além disso, essa resposta nos remete também à ideia defendida por Lopes (2007), na qual os espaços lentamente se tornam lugares, pois passam a ser dotados de valores e se inserem na geografia social do grupo, que passa a percebê-lo como território vivido. Nesse sentido, é fato que os sentimentos, muitas vezes difíceis de expressar por meio de palavras, construídos por experiências vividas ao longo do tempo, reconstroem lugares que, de uma forma ou de outra, ajudam no processo de construção da identidade do ser humano. A partir de experiências guardadas na memória é possível lembrar e aprimorar atitudes. Viñao Frago (1998) também acrescenta a importância de

percebermos “(...) imagens de espaços que, para nós, foram alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; que são, portanto, nossa história” (apud Ferreira, 1998, p. 63).

A quinta questão - Quais são as orientações para o aproveitamento dos espaços educativos, do escolar e do território? –, que estava relacionada aos temas **(1) aspectos relacionados a organização do programa** e **(4) aspectos positivos e/ou problemas mencionados pelos sujeitos, relacionados aos recursos físicos e espaciais**, foca indubitavelmente o aspecto central do presente estudo – a questão do espaço.

A coordenadora respondeu da seguinte forma a essa questão:

“A gente procura orientar as escolas e as escolas orientam os atores que desenvolvem as oficinas que circulam no bairro, para que eles façam desse momento um momento de circulação, um momento prazeroso, um momento de aprendizagem, não simplesmente um ter de sair daqui e ir pra lá, não, o caminho que ele vai percorrer daqui para ali, pra ele fazer, tentar desenvolver, despertar alguma curiosidade alguma coisa de, que desperte nele chame a atenção... alguma coisa”

A entrevistada enfatiza que a orientação para o aproveitamento dos diferentes espaços e território é para que a mobilidade pelo bairro seja prazerosa, a fim de que proporcione alguma aprendizagem. A resposta apresentada nessa questão é reforçada pelo documento publicitário emitido pela SEMEDNI, no qual consta a seguinte passagem :

No Bairro-Escola as crianças saem pelo bairro em busca de aventuras. Descubrem outras relações com o conhecimento através de novas práticas educativas, diferentes daquelas que experimentam na escola. As trilhas educativas passam por calçadas, igrejas, praças, inclusive pelas casas das pessoas. Lugares que as crianças já conhecem e freqüentam, mas de outro modo: sem uniformes, apertando a campainha e saindo correndo, pulando o muro para pegar a fruta, olhando a casa e vendo um castelo, pegando o galho e já é espada. E nesse ir de lá-para-cá levam a essência do projeto pedagógico: a vontade de saber, descobrir, se relacionar e produzir reflexões a partir de novas experiências (SEMED, 2008, pág. 21).

Levando em consideração a teoria de Paulo Freire (2002), de que o processo ensino-aprendizagem deveria partir da realidade do aluno e da sua cultura e acrescentando também a necessidade da descoberta das

particularidades do território onde o sujeito se constitui como indivíduo, acredito que as chamadas trilhas educativas, mencionadas pela entrevistada e no trecho anterior, possam ser consideradas como um aspecto positivo do programa, até porque “a localização da escola é, por si mesma, uma variável decisiva do programa cultural e pedagógico, comportado pelo espaço e pela arquitetura escolares” (ESCOLANO, 1998, p. 320).

Contudo, o que pode ser negativo nesse movimento é a maneira como os diferentes caminhos e espaços são utilizados, pois os mesmos são construídos em diferentes tempos, possuem contextos próprios e geralmente tencionam para uma determinada concepção educacional.

A sexta questão - Quais foram as mudanças ocorridas no contexto municipal, no escolar e no Bairro? Fale também sobre as dificuldades enfrentadas –, amparada nos temas **(4) aspectos positivos e/ou problemas mencionados pelos sujeitos, relacionados aos recursos físicos e espaciais e (5) resultados do programa**, propõe o relato sobre as mudanças e as dificuldades promovidas e/ou encontradas com a implantação do programa Bairro-Escola.

Nesse caso, a respondente enfatizou que

“As dificuldades foram inúmeras. Houve muita dificuldade com relação à aceitação em alguns bairros, por ser um projeto a princípio um programa da prefeitura, aí a gente sabe que a comunidade tem aquela resistência à prefeitura, ao órgão público, que não é nenhuma obrigação, que não tem nada a ver com a prefeitura, que não tá fazendo favor. Então, eu acho que uma das maiores dificuldades foi à aceitação do município e do bairro. E melhora, você diz melhora em que? (...) Então, no início do programa Bairro Escola, ele tinha não só como objetivo a educação integral, mas a requalificação humana, tratando com a vida. Então assim, só que ele não teve pernas para acompanhar a implantação do horário integral. A educação deu passos maiores do que as outras secretarias, mas em alguns bairros a gente conseguiu notar mudanças na requalificação urbana né, a gente viu que potencializou e melhorou o potencial de muitos lugares ali”

Observo que pontos importantes foram levantados pela entrevistada, alguns relacionados às dificuldades na implantação do programa e outros a respeito do território. O primeiro deles diz respeito à aceitação do programa; o segundo, à desconfiança por parte da comunidade, no que tange ao serviço

público, e o terceiro, acredito que esteja atrelado à idéia de que a escola é uma instituição de forte presença no espaço social, na vida cotidiana e que facilita a implementação de políticas públicas.

A aceitação do programa e a desconfiança por parte da comunidade, no que tange aos serviços públicos estão relacionadas a um panorama bastante amplo de aspectos e relações que não são o foco desse estudo. No entanto, é possível identificar que ambas as situações estão atreladas a um contexto histórico político-social.

No que diz respeito ao fato da escola ser uma instituição de forte presença no espaço social e na vida cotidiana, que facilita a implementação de políticas públicas, levei em conta que o Bairro-Escola é um conjunto de políticas que envolve diversas secretarias municipais, entre elas a de educação, na qual se estrutura a jornada escolar de tempo integral. Nesse sentido, a fala final da coordenadora – *“A educação deu passos maiores do que as outras secretarias, mas em alguns bairros a gente conseguiu notar mudanças na requalificação urbana, né? A gente viu que potencializou e melhorou o potencial de muitos lugares ali”*- me permite inferir que a política que teve maior expansão foi aquela que se concretizou no espaço escolar, já que o mesmo é um ambiente que está presente em todo o território, seja ele grande, pequeno, diverso ou desigual.

A sétima e última pergunta - Quais foram os avanços proporcionados pelo programa Bairro-Escola na educação do município de Nova Iguaçu (sujeitos, espaços, território...) e quais são os principais desafios? –, que estava relacionada ao tema **(5) resultados do programa, notadamente no que se refere à questão espacial**, pretendia buscar respostas para os resultados do programa de educação integral, notadamente no que se refere à questão espacial. Nesse sentido, apesar da entrevistada focar sua resposta na dimensão dos sujeitos, ela apresentou subjetivamente aspectos relevantes sobre a aceitação do programa, como é possível notar em seu depoimento:

“Mudança que a gente conseguiu em algumas escolas, aumentar o “IDEB”. Um acompanhamento que a nossa colega faz aqui, a gente viu que as escolas que são participativas, tem escolas que se desligam, tem escolas que participam e escolas que praticam, as escolas que realmente, efetivamente participam, tiveram mudanças muito grande no rendimento

escolar de cada criança. Então, a gente teve, em algumas escolas, um aumento considerado pelo IDEB, e assim o que a gente espera alcançar com toda essa dinâmica é que a gente não consiga o aumento do IDEB só em algumas, e sim em todas, o rendimento escolar esteja elevado em todas as escolas, não somente em algumas”

A abordagem feita pela coordenadora requer cuidados. Em primeiro lugar, implica considerar a avaliação de uma política setorial – Bairro-Escola - a partir e somente de uma avaliação educacional nacional – IDEB – sem correlacionar com uma análise interna do programa.

Em segundo lugar, é possível perceber uma defesa com relação às ações do Bairro-Escola que, particularmente, proporcionaram um aumento no IDEB das escolas que de fato participam dele. No entanto, como a própria entrevistada menciona, diversas escolas demonstram uma resistência em aceitá-lo.

Tendo em vista essas questões, proponho as seguintes reflexões: (1) O que significa *estar participando efetivamente do programa*? (2) Por que a coordenação do programa não procurou entender a resistência das escolas? (3) Como a coordenadora avaliou o rendimento de cada criança? (4) Será que a resistência está relacionada à questão territorial, já que cada realidade tem suas próprias características? As escolas possuem espaços físicos e funcionais para a realização da jornada escolar de tempo integral? E ainda, sendo o IDEB uma avaliação com credibilidade no território nacional, a ênfase no aumento do seu valor, pressupõe uma seriedade e legitimidade do programa em questão?

Acredito que os dados analisados nesta última seção dão a dimensão macro de como o município trabalhou e vem trabalhando para implementar o Programa nas escolas da rede pública de ensino. Tendo em vista que agora existe um decreto que regulamenta e obriga a implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, no próximo capítulo descrevo e analiso como a E. M. Paulo Roberto F. Araujo vem vivenciando esse processo.

CAPÍTULO III – Jornada escolar de tempo integral do *programa Bairro-escola*, espaço(s) e prática(s) na E. M. Paulo Roberto F. Araujo

"A Educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tão pouco a sociedade muda"
Paulo Freire

Este capítulo descreve e analisa o desenvolvimento da educação em tempo integral do programa Bairro-Escola no espaço escolar e(ou) educativo de uma da rede municipal de ensino de Nova Iguaçu. Nele apresento a rotina da Escola Municipal Paulo Roberto F. Araújo, uma das instituições em que esse programa foi implantado, bem como a fala dos entrevistados que dele participavam e(ou) participam diretamente com a coordenação do programa, no âmbito dessa instituição.

3.1 A jornada escolar de tempo integral do *programa Bairro-Escola* na E. M. Paulo Roberto F. Araújo.

A Escola Municipal Paulo Roberto F. Araújo, sediada na região nordeste de Nova Iguaçu – RJ, foi fundada no ano de 1996.

Esta instituição situa-se na periferia da cidade, em um bairro residencial denominado Geneciano¹⁹. Em seus arredores, destacam-se modestos imóveis residenciais e comerciais, hortas, uma igreja católica, uma mata e um pequeno posto de saúde, que ocupa uma das salas anexas à referida igreja.

As ruas que compõem o bairro, com exceção da principal, não são asfaltadas. Esta situação acaba por dificultar a circulação de veículos pelo local, atendido apenas por três linhas de ônibus, bem como por transportes alternativos (kombis, vans, carroças e carros populares). As imagens a seguir retratam parcialmente essa realidade.

¹⁹ Os bairros atualmente no município de Nova Iguaçu são separados por Unidades Regionais de Governo (URGs). O Geneciano pertence a URG VIII - Miguel Couto, que comporta, além dele, os bairros *Miguel Couto*, *Boa Esperança*, *Parque Ambaí* e *Gramma*. Essa URGs possui um total de 50.872 habitantes em 16,6876 km² (Fonte: <http://www.novaiguacu.rj.gov.br/bairros.php>).

Figura 7: Ruas de acesso a E.M. Paulo Roberto F. de Araujo



Fonte: Acervo da pesquisadora

As imagens apresentadas também ilustram os caminhos comumente conhecidos em Nova Iguaçu como *trilhas educativas*. Ao pesquisar este conceito, constatei que o livreto *Bairro-Escola passo a passo* a define como

(...)percursos pelos quais o processo pedagógico se estende, extrapolando a sala de aula e incluindo praças, parques, ateliês, becos, estúdios, oficinas, empresas, museus, teatros, cinemas, parques de diversão, centros esportivos, bibliotecas, livrarias, entre outros (Associação Cidade Escola Aprendiz, p. 9, s/d).

Em Nova Iguaçu, as crianças percorrem essas trilhas educativas no momento da mobilidade entre suas residências, os espaços educativos e o escolar. No entanto, a E. .M. Paulo Roberto F. Araujo não fica situada em um lugar privilegiado do município, ou seja, ela não está localizada em um ponto onde existem equipamentos públicos e(ou) privados variados. Conforme as imagens anteriormente destacadas, os alunos desta escola desfrutam de caminhos parcialmente *campestres*, com ruas sem asfalto e saneamento, longe portanto, de se constituírem como lugares estruturalmente significativos para o

processo ensino-aprendizagem; em verdade, o que predomina, é um ambiente de extrema carência.

Sendo assim, questiono: (1) Será que este caminho percorrido pelos alunos corresponde ao que se denomina de *trilhas educativas*? (2) Será que esse percurso possibilita o desenvolvimento do processo pedagógico, de acordo com o almejado na concepção das *trilhas educativas*?

Refletindo sobre o conceito de *trilhas educativas* e a realidade do bairro onde está situada a escola em questão, penso que existe um paradoxo nesta localidade, em termos territoriais, tendo em vista que foi possível perceber um lugar formado por um ambiente parcialmente campestre e ao mesmo tempo parcialmente urbano. Isto significa que, apesar do caráter aparentemente positivo deste fato, a realidade demonstra uma dificuldade da escola, enquanto espaço escolar, em explorar esta região, já que se trata de um território negligenciado, no qual lugares arborizados, seguros, gramados e amplos (características típicas de ambientes rurais) não fazem parte deste contexto, muito menos uma diversidade de espaços/equipamentos (características típicas de ambientes plenamente urbanos) a serem explorados, tais como: museus, teatros, parques, cinemas zoológico, laboratórios, praças, entre outros.

Contudo, Santos (1997) lembra que

A configuração territorial ou configuração espacial é dada, (...), pelo arranjo sobre o território dos elementos naturais e artificiais de uso social: plantações, canais, caminhos, portos e aeroportos, redes de comunicação, prédios residenciais, comerciais e industriais etc. A cada momento histórico, varia o arranjo desses objetos sobre o território. O conjunto dos objetos criados forma o meio técnico, sobre o qual se baseia a produção e que evolui em função desta(p. 111)

Em outras palavras, essa realidade pode mudar. Afinal, as mudanças acontecem à medida que surgem demandas.

As reflexões sobre a realidade dos espaços do bairro fomentou a vontade de conhecer a infra-estrutura da escola. Assim, nesse momento, parto para a descrição dos ambientes da instituição em questão, buscando compreender a complexidade dessa estrutura, que perpassa diferentes relações, como o formar, o cuidar e o educar.

Notadamente, no que se refere aos aspectos estruturais da escola, acredito que ela pode ser caracterizada como de pequeno porte, pelo espaço físico que possui e pelo quantitativo de alunos que atende. No ano de 2010, por exemplo, o total de alunos matriculados foi de aproximadamente 457, da educação infantil ao quinto ano de escolaridade, advindos do próprio bairro, como também de outros pontos próximos.

Figura 8: Espaços externos da E.M. Paulo Roberto. F. Araujo (Entrada, quadra de esportes, rampa de acesso ao pátio interno e horta)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Em termos físicos, vale destacar que a escola possui apenas um andar, tendo como organização arquitetônica os seguintes espaços:

Quadro 1 – Quadro de espaços físicos da Escola Municipal Paulo Roberto Fiorenzano de Araujo.

Espaços	Quantitativo
Sala de aula	8
Sala da direção/orientação	1
Sala pequena	1

Refeitório	1
Cozinha	1
Banheiro	3
Sala de computadores	1
Secretaria	1
Pátio semi-coberto	1
Quadra de esportes	1
Quitinete do zelador	1

A seguir apresento, na figura 10, imagens de alguns ambientes internos que serão analisados em seguida.

Figura 9: Espaços internos da E. M. Paulo Roberto F. de Araujo (sala da direção/orientação, secretaria, banheiro masculino e feminino)



Fonte: Acervo da pesquisadora

A primeira e a segunda imagens correspondem respectivamente às salas da direção/orientação e da secretaria escolar. Considerando a organização do mobiliário, essas fotos evidenciam ambientes com dimensões

espaciais exíguas. Já a terceira e quarta fotos revelam os banheiros masculino e feminino.

A escola tem oito salas de aula, compostas cada uma por carteiras estudantis, lousa de giz, um mural, três ventiladores (um de parede e dois de teto), mesa e armário do professor.

Figura 10: Espaços internos da E. M. Paulo Roberto F. Araujo (salas de aula - infantil, 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano, respectivamente)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Além desses espaços, encontrei um ambiente com seis computadores organizados sobre mesas educativas²⁰, com jogos pedagógicos e alfabeto móvel. Neste local observei ainda que existia um acervo bibliográfico, com cerca de seiscentos livros paradidáticos. Vale destacar que este ambiente era de responsabilidade do Incentivador à Palavra, conhecido anteriormente como Incentivador à Leitura. Suas atribuições consistem basicamente em: (1) Criar um espaço de leitura para os alunos; (2) Elaborar aulas prazerosas de incentivo à palavra e leitura; (3) Encorajar práticas de

²⁰ Computadores com softwares pedagógicos.

leitura e escrita; (4) Criar meios de empréstimos de diferentes fontes de leitura e (5) Viabilizar meios de integrar as diferentes fontes de leitura ao cotidiano dos alunos.

Curiosamente, esta função surgiu com a implantação do programa Bairro-Escola no município e a pessoa que a exerce é um professor concursado, que saiu de sala de aula para atuar em oficinas de leitura. Esse fato é digno de grande consideração, pois todos os outros oficineiros não são professores regulares, são pessoas contratadas. Não quero com isso desmerecer outros profissionais, mas sim destacar essa diferença.

Outra característica pertinente sobre este espaço se refere à programação dos momentos de interação do incentivador com os alunos. Nesse sentido, é importante dizer que o incentivador deve programar um horário de atendimento para a utilização deste espaço para as turmas do tempo integral. Se houver condições, ele deve também montar uma grade de horários para os alunos do regular. No período em que o horário integral não estiver acontecendo, o ideal é que o incentivador atenda os alunos do turno regular.

Voltando à análise das imagens, destaco que as seguintes revelam os espaços comuns da escola.

Figura 11: Espaços internos da E.M. Paulo Roberto F. Araujo (Pátio (dois ângulos diferentes e corredores (A e B)



Fonte: Acervo da pesquisadora

A primeira e a segunda imagens reproduzem os corredores da escola que dão acesso às salas de aula; já a terceira e a quarta, destacam o pátio semi-coberto. Este, por sua vez, é totalmente pavimentado com piso de cimento, e serve de espaço comum, ligando todos os caminhos da instituição.

Acredito ser importante acrescentar ainda que no mês de outubro de 2010, a escola iniciou uma reforma para a construção de mais um espaço – o parquinho. Esse ajuste na infraestrutura foi viabilizado por meio de verba oriunda do programa *PDE*, citado no capítulo anterior.

Figura 12: Espaços externos da E.M. Paulo Roberto. F. Araujo (Parquinho)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Além disso, vale ressaltar que, em 2010, do total aproximado de alunos, apenas 70 freqüentavam a jornada escolar de tempo integral, pois a escola não pôde oferecer um número maior de vagas, alegando falta de infraestrutura física e parcerias para atender um quantitativo maior de alunos em tempo integral. A seleção destes aconteceu por meio de inscrição, realizada por seus responsáveis.

Como é possível perceber, a partir da descrição da realidade da escola, com o advento da jornada escolar de tempo integral, seus espaços, profissionais, horários e currículos tiveram que ser reorganizados. Diante disso surgem os seguintes questionamentos: Será que uma escola com a infraestrutura descrita anteriormente teria condições de atender, em tempo integral, um quantitativo de aproximadamente 457 alunos (total de alunos matriculados na escola)? Se existe um decreto que determina que todos os alunos devem ficar em tempo integral, por que esta escola não tem condições de atender este dispositivo? Como a escola conseguiu ser incluída no programa Mais Educação, já que não possuía o quantitativo de alunos maior ou igual a 100 exigidos nos critérios do mesmo?

Na rotina do tempo integral da escola em questão, aconteciam atividades diversificadas no contraturno escolar. A seguir, apresento essas atividades, o ambiente no qual elas eram desenvolvidas, bem como o programa financiador ou instituição organizadora da mesma.

Quadro 2 – Quadro de atividades desenvolvidas na Escola Municipal Paulo Roberto Fiorenzano de Araujo.

Atividade	Espaço	Financiado ou organizado por
1. Percussão	Bar 3 Irmãos	Programa Mais Educação
2. Horta	Escola	Programa Mais Educação
3. Ciências	Escola	Programa Mais Educação
4. Teatro	Bar 3 Irmãos	Programa Mais Educação
5. Esporte	Bar 3 Irmãos	Secretaria de Esportes
6. Jornal	Escola	Programa Mais Educação
7. Acompanhamento pedagógico	Escola e Bar 3 Irmãos	Secretaria de Educação
8. Banda	Bar 3 Irmãos	Programa Mais Educação
9. Hip hop	Bar 3 Irmãos	Programa Mais Educação
10. Incentivo à palavra	Escola e (ou) Igreja Católica ²¹	Secretaria de Educação
11. Cultura	Bar 3 Irmãos	Secretaria de cultura
12. Capoeira	Bar 3 Irmãos	Programa Mais Educação
13. Coral	Bar 3 Irmãos	Programa Mais Educação

É importante lembrar também que, antes do advento do programa *Mais Educação* nesta instituição, o número de oficinas²² do contraturno era reduzido. Em 2010, devido ao início desse Programa, essa realidade mudou, a

²¹ No ano de 2009 a Igreja Católica cancelou a parceria com o programa *Bairro-Escola*, no entanto em determinados momentos, no ano de 2010, ela cedia seus espaços para a escola desenvolver suas atividades. Ao que parece não houve um rompimento da parceria escola-igreja.

²² É importante ressaltar que a denominação “oficinas” está presente nos documentos publicitários publicados no ano de 2008 pela SEMEDNI.

escola passou a oferecer outras atividades para os alunos que freqüentam a jornada escolar de tempo integral.

Refletindo sobre esse fato, recorro novamente a Cavaliere (2009) para lembrar que

A escola brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais. O incremento desses três aspectos pode significar o fortalecimento de suas capacidades como agência de socialização e de difusão cultural, entretanto, nenhum deles tem valor em si mesmo e só adquirem sentido educativo quando articulados em um projeto que formule os papéis que a escola brasileira pode hoje cumprir, compreendendo seus limites e contradições e as possíveis e necessárias articulações com outras instituições e processos sociais (p 51).

Pensando nisso, parece-me oportuno mencionar que a realidade estrutural da escola pesquisada é bem diferente das experiências mencionadas no primeiro capítulo deste estudo. Sem a pretensão de fazer uma comparação minuciosa destas arquiteturas, acredito ser importante ressaltar que, apesar dos profissionais da E. M. Paulo Roberto F Araújo explorarem os diversos espaços de forma variada, as crianças necessitam de ambientes que facilitem a liberdade de seus movimentos, que estimulem todas as formas de interação no espaço (andar, rolar, correr, rastejar, ...), seguros, confortáveis, amplos, diversificados, dentre outros. Estes ambientes foram contemplados nos projetos dos CECR, CIEPs, CIACs ou CAICs, CEIs e CEUs. Conforme exposto anteriormente, nestes espaços, existiam áreas organizadas para diferentes atividades educativas, com dimensões apropriadas para o processo ensino-aprendizagem, o desenvolvimento sadio dos alunos, bem como para a interação social com outros meios.

Diante desse fato e tendo em vista o advento do programa de jornada escolar de tempo integral nessa escola, mudanças em seus espaços, horários e currículos, pergunto: Como essa instituição vem vivenciando esse processo?

É sobre essa vivência que me deterei na seção seguinte.

3.2 Perfil dos profissionais entrevistados na E. M. Paulo Roberto F. Araújo e de seus parceiros

Partindo do pressuposto de que a descrição do perfil dos entrevistados é indispensável para a contextualização dos dados da pesquisa, apresento a seguir algumas características pessoais e profissionais dos docentes da E. M. Paulo Roberto F. Araujo que compõem este estudo e, num segundo momento, exponho também o perfil de três parceiros dessa escola, que cederam seus espaços para a realização de atividades do programa de tempo integral.

Inicialmente, considero importante mencionar que realizei entrevista com seis professores dessa escola, envolvidos direta ou indiretamente com o Programa Bairro-Escola. Esse corpo docente é composto por professores concursados, que exerceram ou estavam exercendo, na época da pesquisa de campo, as funções descritas no quadro abaixo:

Quadro 3 – Codificação dos sujeitos entrevistados.

Docente	Função	Período
1. P 1	Coordenadora de aprendizagem	2007 – 2008
2. P 2	Diretora	
3. P 3	Coordenadora político-pedagógica	2009 – 2010
4. P 4	Coordenadora político-pedagógica	2007- 2008
5. P 5	Coordenador de aprendizagem	2009 – 2010
6. P 6	Professora regente do regular	2008 – 2010

Nesse momento, é essencial mencionar que, de acordo com o livreto *Educação Integral* (2008), com a criação do programa Bairro-Escola, novos cargos foram instituídos dentro da escola. Como é possível perceber, o quadro anterior expõe dois desses novos sujeitos, a saber: coordenador de aprendizagem e coordenador político-pedagógico (antigo coordenador geral).

Para compreender as funções desses sujeitos, é importante fazer uma síntese de suas obrigações. Assim, ainda segundo o documento

mencionado anteriormente, o coordenador de aprendizagem tem como incumbência “acompanhar, orientar e avaliar as atividades nas oficinas de aprendizagem” (p. 16). Já o **coordenador político-pedagógico**, cargo criado recentemente, em 2009, tem a responsabilidade de coordenar o projeto político-pedagógico da escola, por meio da **interação** entre o turno regular e o contraturno (horário integral), além de acompanhar o Programa em seus aspectos gerais no âmbito escolar, tais como: “infra-estrutura, organização tempo/espaço e reuniões com os diferentes segmentos envolvidos no processo para refletir, orientar, avaliar e encaminhar demandas administrativas e pedagógicas” (Idem).

Visto isso e retomando as entrevistas, vale ressaltar que a seleção dos entrevistados se deu basicamente mediante o critério de envolvimento profissional com a jornada escolar de tempo integral do Programa Bairro-Escola, a fim de criar uma trajetória da mesma, dentro da instituição, que se relacionasse ao meu objeto de estudo.

De acordo com as entrevistas realizadas, esses sujeitos têm origem brasileira e residem na Baixada Fluminense, em municípios limítrofes a Nova Iguaçu.

Com relação à formação acadêmica de cada um, levantei os dados expostos no quadro abaixo:

Quadro 4 – Níveis de Formação dos sujeitos entrevistados.

Docente	Ensino Médio	Ensino Superior	Pós-Graduação Lato Sensu
1. P 1	Normal	Licenciatura Português – Inglês	Língua Inglesa
2. P 2	Normal	Pedagogia	-
3. P 3	Normal	Licenciatura Português – Literatura	-
4. P 4	Normal	Licenciatura Biologia	-
5. P 5	Normal	-	-
6. P 6	Normal	Pedagogia	Supervisão Pedagógica

Por meio dos dados apresentados, observo que todos os entrevistados cursaram o ensino médio na modalidade normal e a maioria possui nível superior.

Em relação ao tempo de magistério dos sujeitos entrevistados, a análise das entrevistas aponta para o fato dos mesmos possuírem um vínculo histórico com o espaço escolar, já que possuem anos de trabalho nesse ambiente, como fica evidente no quadro a seguir:

Quadro 5 – Tempo de magistério na Escola Municipal Paulo Roberto F. Araujo e em outras instituições

Docente	Tempo de magistério na E. M. Paulo Roberto F. Araujo	Tempo de magistério em outras instituições	Tempo total de magistério
1. P 1	6 anos	6 anos	12 anos
2. P 2	14 anos	-	14 anos
3. P 3	11 anos	2 anos	13 anos
4. P 4	7 anos	-	7 anos
5. P 5	8 anos	6 anos	14 anos
6. P 6	3 anos	7 anos	10 anos

Conforme se pode constatar a partir dessas informações, os sujeitos entrevistados possuem uma longa trajetória prática como docentes. Além disso, os dados demonstram que a maioria dos entrevistados têm mais de cinco anos de trabalho na Escola Municipal Paulo Roberto F. Araujo e 83% deles possui um período igual ou superior a dez anos de atuação no magistério.

No que concerne à relação individual e profissional com o município de Nova Iguaçu, 66% dos respondentes destacaram que gostam do município, 83% argumentaram que passaram a conhecê-lo depois que se tornaram concursados e, ainda, 83% explicaram que atuaram como professores e em funções criadas pelo programa *Bairro-Escola*. O quadro a seguir dá uma dimensão melhor das respostas

Quadro 6 – Relação individual e profissional com o município de Nova Iguaçu

Docente	Individual	Profissional
1. P 1	Gosta do município e passou a	Atuou como professora e

	conhecê-lo depois que se tornou concursado	Coordenadora de aprendizagem
2. P 2	Gosta do município, possui um bom relacionamento com a comunidade e passou a conhecê-lo depois que se tornou concursado	Atuou como professora e atualmente como gestora
3. P 3	Conhece o município e passou a conhecê-lo depois que se tornou concursado	Atuou como professora e Coordenadora político-pedagógica
4. P 4	Gosta do município e passou a conhecê-lo depois que se tornou concursado	Atuou como professora e Coordenadora político-pedagógica
5. P 5	Estudou no município e conhece sua realidade	Atuou como professor e Coordenador de aprendizagem
6. P 6	Gosta do município e passou a conhecê-lo depois que se tornou concursado	Atuou como professor, sem exercer função na proposta em questão

É interessante perceber que 83% dos sujeitos entrevistados só passaram a conhecer o município depois que começaram a atuar como professores da rede municipal de ensino.

Nesse sentido, para identificar o envolvimento pessoal dos entrevistados com a instituição onde trabalham e uma possível construção de relação de identidade com o local, perguntei-lhes se conheciam a história da Escola Municipal Paulo Roberto F. Araujo. Como percebi que alguns sujeitos responderam de forma semelhante, organizei um núcleo de respostas no quadro a seguir

Quadro 7 – Conhecimento da história da unidade escolar pelos entrevistados

Pergunta	Núcleo de respostas
a) Você conhece a história da Escola	(1) Sim. O nome foi dado em homenagem

municipal Paulo Roberto F. Araujo?	a um prof ^o universitário. A escola nunca foi oficialmente inaugurada.
b) Fale sobre essa história	(2) Sim. A escola nunca foi oficialmente inaugurada. No início, não tinha muro, não tinha porta nas salas, não tinha caixa d'água, não tinha quadra, não tinha funcionários, não tinha material didático. Quando nós viemos para cá não tinha quase nenhuma casa ao redor da escola.
	(3) Sim, conheço. A escola foi criada em 1993.
	(4) Conheço pouco. O nome foi dado em homenagem a um prof ^o universitário.

A partir dessas informações, posso inferir que as respostas apresentadas pelos sujeitos são praticamente unânimes e se complementam. Por meio delas, é possível constatar que parte dos entrevistados possui conhecimento sobre a história da construção da escola no bairro, bem como fizeram parte da mesma, como pode ser observado no item 3 – *quando nós viemos para cá não tinha quase nenhuma casa ao redor da escola.*

Levando em consideração o pensamento de Paulo Freire, de que o trabalho pedagógico deve partir da vivência do aluno, é importante que os professores, assim como os outros profissionais da escola, conheçam a realidade e a história do território onde trabalham, para que possam organizar atividades e ações que facilitem o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Visto isso, passo neste momento a discorrer sobre o perfil de três parceiros da E. M. Paulo Roberto F. Araujo. A princípio, vale ressaltar que a escolha desses sujeitos se justifica pelo fato de que eles foram os primeiros a cederem seus espaços à escola para a realização das atividades do tempo integral, embora a parceira com dois deles já ter sido encerrada no ano em que realizei este estudo (2010). Sendo assim, os dados coletados a partir dessas entrevistas dão uma dimensão de como a escola vem incorporando os espaços educativos no seu cotidiano, bem como permitem a visão da comunidade sobre o programa.

O quadro abaixo codifica cada um dos sujeitos e apresenta o período da parceria.

Quadro 8 – Codificação dos sujeitos parceiros.

Parceiro	Estabelecimento	Período
1. PAR 1	Bar 3 Irmãos	2007 - 2010
2. PAR 2	Igreja Católica	2007 - 2009
3. PAR 3	Associação de moradores	2007 - 2009

O quadro anterior demonstra que a escola manteve parceria com a Igreja Católica e com a Associação de Moradores por três anos²³. Já em relação ao Bar 3 Irmãos, esse acordo manteve-se também no decorrer do ano de 2010.

A figura 8 apresenta a infraestrutura do Bar 3 Irmãos – uma varanda coberta.

Figura 13: Bar 3 Irmãos – espaço educativo parceiro da E.M. Paulo Roberto F. Araujo



Fonte: Acervo da pesquisadora

A infraestrutura desse bar, esteja ela relacionada à arquitetura ou mesmo aos artefatos que a compõe, me faz pensar que os diferentes espaços que existem no bairro - escolas, bares, lojas, museus, clubes, igrejas, associações, etc – são dotados de aspectos simbólicos que influenciam a vida social daqueles que a frequentam. Com relação às instituições escolares, Escolano (1998) afirma que “sua localização, o volume, o traço geométrico, os sinais que o desenho mostra, os símbolos que incorpora...tornam inconfundível seu objetivo e permitem sua fácil identificação (p. 34). Assim, me questiono:

²³ Vale destacar que foi uma decisão da escola finalizar a parceria com a Associação de Moradores, tendo em vista a infraestrutura do prédio. Já o término da parceria com a igreja aconteceu depois que o pároco responsável pela igreja se desentendeu politicamente com o ex-prefeito Lindberg Farias, bem como pela falta do financiamento acordado inicialmente para a manutenção do espaço cedido para a realização das atividades da jornada ampliada de tempo integral.

Seria adequado realizar parceria com um bar, ambiente comercial, onde estão expostos, entre outros, cartazes de propaganda imprópria para menores?

A figura 9 destaca os ambientes utilizados pelos alunos no espaço cedido pela Igreja Católica – Pátio, corredor e sala.

Figura 14: Igreja Católica – espaço educativo parceiro da E.M. Paulo Roberto F. Araujo



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nesse momento, é importante ressaltar que o edifício de algumas igrejas servem de estrutura material para expor imagens, pensamentos, ideais e símbolos religiosos. A própria arquitetura, muitas vezes, representa esse objetivo. Assim, esses espaços tendem a projetar e influenciar subjetiva e culturalmente a sociedade. Assim, questiono: Em nome da liberdade de culto(s), seria adequado freqüentar esse espaço, nessa circunstância?

Em seguida, revelo a figura 10 que representa o espaço oferecido pela Associação de Moradores – uma pequena sala com banheiro.

Figura 15: Associação de moradores – espaço educativo parceiro da E.M. Paulo Roberto F. Araujo



Fonte: Acervo da pesquisadora

A imagem apresenta uma estrutura física pequena, que não corresponde a um espaço funcional para a realização de atividades pedagógicas. No entanto, sem levar em consideração a arquitetura exígua apresentada, o direcionamento político, e pensando no aspecto de que o ambiente influencia a sociedade que o rodeia, é importante destacar que o espaço de uma associação de moradores é um lugar de representação comunitária, onde conflitos são gerados e decisões coletivas são tomadas. Nesse sentido, comparado aos outros parceiros, esse espaço seria o mais conveniente para abrigar os alunos.

Esta perspectiva lembra a concepção de Santos (1997), na qual afirma que atualmente existem *espaços do mandar e espaços do fazer*. Segundo ele

O espaço hoje se subdivide entre subespaços onde há uma carga considerável de racionalidades e há áreas onde isso não ocorre. Onde os nexos científicos, tecnológicos, informacionais são importantes, temos aquele meio técnico-científico-e-informacional, uma porção de território onde as racionalidades dos agentes hegemônicos se tornam possíveis e se dão eficazmente, porque essa área geográfica é formada por objetos criados prévia e deliberadamente para o exercício dessa racionalidade (p. 106).

Penso que, ainda que não existam os nexos científicos e tecnológicos, há dentro de um mesmo território espaços do *fazer* e do *mandar* e esses lugares tendem a influenciar a formação de indivíduos com consciência democrática ou não, isto porque a forma como os diferentes espaços se apresenta revelam concepções educacionais, que, muitas vezes, até quem os organiza, desconhece que as possui.

Portanto, determinados lugares, longe de influenciarem o desenvolvimento de indivíduos críticos e conscientizados, se estabelecem como territórios de interesses de um grupo em relação a outro.

Ao retornar às análises das entrevistas realizadas com os sujeitos responsáveis por essas instituições, é possível perceber que eles possuem características pessoais e profissionais diferentes, conforme tabela abaixo:

Quadro 9 – Perfil dos parceiros da E. M. Paulo Roberto F. Araujo

Parceiro	Nível de Ensino	Profissão	Morador do bairro
1. PAR 1	Não relatado	Do lar	Sim
2. PAR 2	Não relatado	Do lar	Sim
3. PAR 3	Superior Incompleto	Técnico em mecânica	Sim

De acordo com a tabela anterior, 66% dos parceiros não relataram seu nível de ensino. No entanto, um dos parceiros afirmou estar fazendo atualmente o curso de Engenharia Mecânica, em uma universidade privada.

Ainda de acordo com a quadro 8, todos os sujeitos, além de serem responsáveis pelo estabelecimento cedido, são também moradores do bairro Geneciano, território onde a escola está localizada. Sendo assim, o relato feito por eles traz a confluência da visão do parceiro, bem como da comunidade sobre o programa.

Há que considerar ainda que a iniciativa desses parceiros em aderir a um programa público educacional, cedendo seus espaços, não é uma tarefa das mais fáceis, já que em uma relação de parceira há perdas e ganhos.

Pensando nisso, a seguir realizo uma análise dos relatos dos sujeitos da E. M. Paulo Roberto F. Araújo, buscando descortinar o envolvimento deles com a questão das parcerias, dos espaços e do território.

3.3. Os relatos dos sujeitos da E. M. Paulo Roberto F. Araujo

Esta seção, que não pretende ser exaustiva, procura mostrar ao leitor o relato dos sujeitos da E. M. Paulo Roberto F Araujo sobre a jornada escolar de tempo integral do programa Bairro-Escola, notadamente no que diz respeito a questão dos espaços.

As entrevistas dos sujeitos da escola dividiram-se em três partes, a saber: (1) Dados pessoais; (2) Dados gerais e (3) Dados específicos. A

primeira destinava-se a coletar informações pessoais sobre o entrevistado, tais como: nome, tempo de magistério e de trabalho na escola. A segunda era constituída por duas questões, também de ordem pessoal, mas relacionadas ao município de Nova Iguaçu. A terceira e última parte possuía dez questões que buscavam compreender, com mais minúcia, o processo de implantação do tempo integral do programa Bairro-Escola na E. M. Paulo Roberto F. de Araújo e a importância do espaço escolar, bem como dos espaços educativos.

Como mencionado no capítulo anterior, elegi um grupo de temas para analisar os dados coletados, com o intuito de conseguir relatos mais específicos para as questões do estudo. Tendo em vista que o roteiro de perguntas foi o mesmo para esses seis sujeitos e que depois de fazer uma leitura flutuante das respostas percebi que as mesmas eram parecidas, procurei condensá-las em núcleos temáticos.

As duas primeiras partes das entrevistas foram comentadas no item anterior – Perfil dos profissionais entrevistados na E. M. Paulo Roberto F. Araujo. Na seqüência, analiso a última parte das mesmas.

Na primeira questão dos dados específicos – Você conhece o programa Bairro-Escola? (quem o propôs, início do programa no município) – obtive respostas bem diretas, que foram organizadas no quadro a seguir:

Quadro 10 – Pergunta 1 da entrevista e seu núcleo de respostas

Tema	Pergunta 1	Núcleo de respostas
(1) organização do programa	a) Você conhece o programa Bairro-Escola?	(1) a) Sim. b) Esposa do prefeito. c) 2006.
	b) Quem o propôs? c) Início do programa no município.	(2) a) Conheço pouco. c) 2004 ou 2005.

As respostas apresentadas anteriormente demonstram que os professores têm conhecimento sobre o programa e que a responsável pelo mesmo foi a ex- primeira dama do município. Com relação ao ano de início do programa, foi possível perceber que não houve uma concordância nas respostas; no entanto, é possível inferir que a implantação do programa se deu ao longo da primeira gestão do prefeito Lindberg Farias, que foi de 2005 a 2008.

Estas respostas, de certa forma, são reforçadas no livreto *Educação Integral*. Nele consta a seguinte afirmação: “Desde 2006, o Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu desenvolve um conjunto de políticas sócio-educativas que buscam apontar novas possibilidades de concretização da educação para a cidadania, na escola e fora dela” (p. 7).

O fato de o programa ser uma proposta de governo, como é possível verificar no livreto acima citado e nas respostas dos depoentes, me permito inferir, ainda, que não houve uma mobilização por parte da sociedade para a configuração do mesmo. Na verdade, a princípio ele poderia ser considerado como uma política pública de âmbito governamental, já que não houve uma ampla discussão com a comunidade de Nova Iguaçu, no processo de implantação do programa. Em todo caso, com a publicação do decreto 8.345, em 2009, evidenciei que o programa deixou de ser uma política governamental, pois o governo que sucedeu o anterior não o anulou e deu continuidade a essa política educacional.

Na segunda pergunta – Quem são os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do programa nos espaços educativos, no escolar e no território? Você acha que deveriam ser outros profissionais? Quais? Por quê? – os cinco entrevistados não foram claros quanto aos profissionais que trabalham em cada lugar. O quadro a seguir apresenta suas respostas, organizadas por núcleos :

Quadro 11 – Pergunta 2 da entrevista e seu núcleo de respostas

Tema	Pergunta 2	Núcleo de respostas
(1) organização do programa;	a) Quem são os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do programa nos espaços educativos, no escolar e no território?	a) (1) agentes educadores e coordenadores (2) estudantes
	b) Você acha que deveriam ser outros profissionais?	b) (1) Sim
	c) Quais?	c) (1) Profissionais da saúde (2) Profissionais formados
	d) Por quê?	d) (1) Mediante um acidente, um profissional da saúde atenderia o aluno. (2) Pessoas formadas têm capacidade técnica.

Analisando os núcleos de respostas, verifico que as opções apresentadas para a questão “a” são praticamente sinônimas, pois a denominação agente educador foi dada ao estudante de ensino médio ou superior que atua na jornada escolar de tempo integral do programa Bairro-Escola. A diferença reside no fato de que alguns entrevistados mencionaram também os coordenadores como profissionais que atuam no programa.

O fato de no item “a” aparecer a resposta *agentes educadores e coordenadores* me permite inferir que não existe um entendimento por parte dos sujeitos entrevistados no sentido de descreverem as funções das pessoas que realizam as atividades com a dos responsáveis pela viabilização das mesmas. Em outras palavras, os dados demonstram que, para parte dos respondentes, não existe diferença entre quem desenvolve as atividades e quem são as pessoas responsáveis por elas.

Em todo caso, P3 afirma que “*Quem realiza as atividades com os alunos diretamente são os estagiários*”.

Sobre os profissionais que trabalham com o programa no âmbito escolar, nos espaços educativos e no território, encontrei no livreto *Educação Integral* a confirmação das afirmativas dos entrevistados. Nesse documento

está exposto que os profissionais que atuam na Educação Integral são o Coordenador geral, o Coordenador das oficinas de esportes, o Coordenador das oficinas de cultura, o Coordenador das oficinas de aprendizagem, o Coordenador de incentivo à leitura, os agentes pedagógicos, os agentes educadores e os voluntários. No entanto, quem efetivamente desenvolve as atividades práticas do programa “são os estudantes do ensino médio e superior que acompanham e desenvolvem os processos de ensino-aprendizagem na mobilidade e nas oficinas de aprendizagem, sob a supervisão dos coordenadores do Bairro-Escola” (SEMED/NI, 2008, p. 17).

Em relação à questão “b” surgiu apenas um tema de análise, visto que os respondentes afirmaram que deveriam ser outros profissionais os responsáveis pelo programa. Como alternativas, citaram *profissionais da saúde* ou *formados* e justificaram essa escolha - respostas da questão “d” – pela capacidade técnica das pessoas formadas, bem como pela facilidade que as escolas teriam, caso houvesse um acidente.

Vale ressaltar que

O horário integral exige e permite que os professores tenham tempo para reuniões diárias para planejamento de suas atividades, para estudo e desenvolvimento de práticas reflexivas que possibilitem o aprofundamento de sua visão sobre o trabalho desenvolvido e amparo para o enfrentamento dos desafios que se apresentem. O desafio está presente, também, na necessidade de aprender a trabalhar com profissionais com outras formações e experiências, que estarão trabalhando com os alunos em ações com repercussões educativas que os professores precisam aprender a explorar (MONTEIRO, 2009, p. 44).

Esse desafio pode ser facilitado se houver espaços estruturados para trocas, reuniões, avaliações e planejamentos de ações. Nesse sentido, corroboro com Frago (1998) quando afirma que “a educação possui uma dimensão espacial; o espaço, junto com o tempo, constituem-se um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa” (p. 61). Portanto, um lugar para a interação coletiva faz parte do processo ensino-aprendizagem.

Na terceira questão – Você considera a E. M. Paulo Roberto F. Araujo e os espaços onde são desenvolvidas as atividades do programa Bairro-Escola patrimônios culturais do Bairro? Por quê? – os respondentes não foram unânimes, como se pode depreender no quadro a seguir:

Quadro 12 – Pergunta 3 da entrevista e seu núcleo de respostas

Tema	Pergunta 3	Núcleo de respostas
(2) Escola como patrimônio cultural	a) Você considera a E. M. Paulo Roberto F. Araujo e os espaços onde são desenvolvidas as atividades do programa Bairro-Escola patrimônios culturais ²⁴ do Bairro? b) Por quê?	(1) a) Escola sim. Espaços não. b) Escola - espaço referência no bairro
		(2) Escola e igreja católica sim. Outros espaços não. b) Bairro muito carente

Nota-se que as respostas se dividem em três opiniões: (1) a dos que acreditam que *apenas a escola* é um patrimônio cultural no bairro; (2) a dos que acreditam que a *escola e a igreja* são patrimônios culturais do bairro e (3) a dos que acreditam que os outros espaços não são patrimônios culturais. Além disso, as justificativas demonstram que o bairro é tido como carente e a escola como um espaço referência desse local.

Esta incidência me permite inferir que a escola já faz parte da história desse bairro, bem como a igreja católica. A igreja, por sua vez, era presumível, já que o Brasil possui uma forte tradição católica, mas a novidade reside no fato da escola ser considerada como um dos únicos espaços culturais do local.

De acordo com Santos (1997), o fato de alguns espaços serem considerados mais importantes que outros se justifica, porque “há espaços marcados pela ciência, pela tecnologia, pela informação, por essa mencionada carga de racionalidade; e há os outros espaços” (p. 107). Essa perspectiva também se enquadra na questão da carência do bairro, uma vez que, segundo Santos (1997)

²⁴ Vale ressaltar que ao formular essa questão levei em consideração o seguinte conceito: “Patrimônio cultural diz respeito aos legados das gerações anteriores que se emendam com as vidas de todas as pessoas. São esse legados que fazem com que as pessoas sejam da forma como são, são eles que formaram os nossos modos de falar, vestir, comer, morar, festejar, construir, rezar, casar. Pelo seu patrimônio cultural, então, os membros de um grupo se reconhece nas gerações anteriores e nos outros membros. Em suma, é pela partilha de um patrimônio cultural comum que as pessoas se sentem pertencentes a um lugar, a um grupo; enfim; a uma história” (SETÚBAL E ÉRNICA, apud SILVEIRA, p. 15, 2009)

O espaço hoje se subdivide entre subespaços onde há uma carga considerável de racionalidade e **áreas onde isso ainda não ocorre**. Onde os nexos científicos, tecnológicos, informacionais são importantes, temos aquele meio técnico-científico-informacional, uma porção de território onde as racionalidades dos agentes hegemônicos se tornam possíveis e se dão eficazmente, porque essa área geográfica é formada por objetos criados prévia e deliberadamente para o exercício dessa racionalidade (p. 106. Grifo meu)

O fato de a escola ser considerada um patrimônio cultural pode estar ligado à concepção social da mesma. É sabido que a instituição escolar é um espaço que socializa, educa e, sobretudo constrói uma identidade histórica no local onde se instala. Nesse bojo, pode-se inferir que muitos dos indivíduos que residem em seu entorno possuem ou já possuíram um vínculo com a mesma. No entanto, Frago (1998) sinaliza que cada espaço, nesse caso a escola, possui sua própria particularidade. Segundo ele

O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só as relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder -, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas -, à sua hierarquia e relações (p. 64)

Nesse sentido, pode-se dizer que a ordenação do território e/ou do espaço é produzida pelo acúmulo de experiências sociais e ações ao longo do tempo, ou seja, um constructo social essencialmente humano. Frago (1998) afirma ainda que

O território e o lugar são, pois, duas realidades individuais e grupalmente construídas. São, tanto num quanto no outro caso, uma construção social. Resulta disso, que o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam (p.64)

A escola, pois, enquanto instituição culturalmente legitimada, é compreendida como um lugar construído, ocupado e utilizado; portanto, patrimônio de um espaço economicamente carente. Essa instituição, na

maioria das vezes, fortalece a auto-estima dos alunos, por meio de atividades que proporcionam uma valorização da sua realidade e vivência.

Além disso, o fato dos entrevistados relatarem que os outros espaços não são patrimônios culturais ratifica a carência do território onde a escola está inserida. Nesse caso, a ampliação dos espaços dessa instituição significaria fortalecer simbolicamente as pessoas que estudam e trabalham ali, bem como as atividades que lá são desenvolvidas.

Na quarta questão – Você conhece quais são as orientações do programa Bairro-Escola para o aproveitamento dos espaços educativos e também para o do espaço escolar? Fale sobre a organização do programa, em relação a tempos, infra-estrutura desses espaços, turmas, atividades, deslocamentos. Quais são as dificuldades encontradas e o que você aponta como relevante nesses ambientes? Como o programa promove a circulação, integração e sensação de pertencimento dos alunos ao Bairro? Enfim, fale como a escola pode aproveitar esse “território” – os dados obtidos apontam que os sujeitos conhecem as orientações para o aproveitamento dos espaços, bem como demonstram o ponto de vista dos mesmo sobre a infraestrutura dos ambientes educativos:

Quadro 13 – Pergunta 4 da entrevista e seu núcleo de respostas

Tema (s)	Pergunta 1	Núcleo de respostas
<p>(1) aspectos relacionados a organização do programa;</p> <p>(3) aspectos positivos e/ou problemas mencionados pelos sujeitos, relacionados aos recursos físicos e espaciais;</p>	<p>a) Você conhece quais são as orientações do programa Bairro-Escola para o aproveitamento dos espaços educativos e também para o do espaço escolar?</p> <p>b) Fale sobre a organização do programa, em relação a tempos, infraestrutura desses espaços, turmas, atividades, deslocamentos.</p> <p>c) Quais são as dificuldades encontradas e o que você aponta como relevante nesses ambientes?</p> <p>d) Como o programa promove a circulação, integração e sensação de pertencimento dos alunos ao Bairro? Enfim, fale como a escola pode aproveitar esse “território”</p>	<p>1)a)Sim. Atividades de cultura, esporte e aprendizagem acontecem nos espaços educativos.</p> <p>b. Sistema de turno e contraturno com pelo menos duas atividades diferentes nesse último. Locomoção entre parceiros e escola realizada entre uma atividade e outra para lanche ou almoço.</p> <p>c. Espaços pequenos</p> <p>d. Espaços existem. A associação de moradores e a praça se fossem reformadas seriam ideais.</p> <p>(2) c. Espaços sem ventilação, iluminação, mobiliário, banheiros e água.</p> <p>d. No bairro não existem ambientes para parceria.</p>

A partir do exposto na décima terceira planilha, é possível inferir que os dados se dividem em duas categorias (1) aspectos relacionados à organização do programa (resposta “a” e “b”) e (2) aspectos positivos e/ou problemas mencionados pelos sujeitos, relacionados aos recursos físicos e espaciais (respostas “c” e “d”).

Em relação à primeira categoria pontuada, observo que os sujeitos estão conscientes das orientações do programa *Bairro-Escola* para o

aproveitamento dos espaços educativos e também para o do espaço escolar, já que ao cruzar as respostas dadas às questões com as informações encontradas nos livretos publicados pela SEMEDNI encontro coerência nos discursos, como é o caso da afirmação do sistema de turno e contraturno, bem como a menção a *mobilidade* dos alunos que “(...) refere-se aos momentos em que o grupo de estudantes se deslocam entre a unidade escolar e os locais onde são realizadas as oficinas” (p. 14, 2008). São as chamadas *trilhas educativas*, analisadas na seção anterior.

No entanto, o que mais chama atenção nesses núcleos de respostas é a ênfase na precariedade dos espaços educativos.

Esmiuçando a questão, percebo que o núcleo de resposta “a” confirma que atividades de cultura, esporte e aprendizagem acontecem nos espaços educativos, sendo que nos outros núcleos aparecem relatos de que esses ambientes são pequenos, não ideais, sem ventilação, iluminação, mobiliário, banheiros e água. Então, questiono: Será que esses locais apresentam condições para desenvolver um projeto curricular que oferece oportunidades para aprendizagem significativas, em diferentes situações e tempo?

Cavaliere (2009) afirma 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 têm como centro a instituição, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. E, principalmente, ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação (p. 61).

Dessa forma, posso inferir que a oferta de atividades em espaços precários, em termos físicos e funcionais, implica a fragilização dos aspectos que deveriam ser essenciais, tal como o processo ensino-aprendizagem.

Na quinta pergunta – Descreva os caminhos percorridos por você no Bairro para chegar à escola e o que você aponta como relevante nesse percurso e no entorno da escola – os entrevistados destacaram lugares específicos do bairro, bem como problemas de ordem social e física:

Quadro 14 – Pergunta 5 da entrevista e seu núcleo de respostas

Tema	Pergunta 1	Núcleo de respostas
(3) aspectos positivos e/ou problemas mencionados pelos sujeitos, relacionados aos recursos físicos e espaciais;	Descreva os caminhos percorridos por você no Bairro para chegar à escola e o que você aponta como relevante nesse percurso e no entorno da escola.	(1) Mata do General; paisagem; hortas; buracos; lixos; lama; ruas sem saneamento básico.
		(2) Posto de saúde
		(3) Animais na rua; locais sem iluminação; mato.

Apesar de a tabela anterior demonstrar novamente a carência do território onde a escola está localizada, desta vez aparecem relatos de espaços que, simbolicamente, são significativos para os sujeitos, pois mesmo não os considerando como patrimônios do bairro, são evidenciados como relevantes nos núcleos de resposta, a saber: Mata do General, paisagens, hortas e posto de saúde.

Vinao Frago (1998) esclarece que a percepção é uma ação cultural. Sendo assim, as pessoas são capazes de identificar lugares e não meramente espaços. Lugares são ambientes construídos pelas experiências humanas, dotados de significados, marcantes e possíveis de serem recordados. Tudo isto deixa à mostra que é necessário refletir sobre a formação humana que acontece na multiplicidade de lugares, espaços, momentos e experiências temporais essenciais ao processo ensino-aprendizagem.

Assim, compartilho da idéia de que todo lugar pode ser concebido como construção cultural e histórica, que representa um emaranhado de práticas e conflitos. No entanto, corroboro com a tese de Brandão (2009) quando afirma que:

O tempo integral parece-me ser uma condição de cidadania escolar para crianças e jovens que são, até hoje, penalizados pela baixa qualidade do ensino que o sistema público lhes oferece, apesar das honrosas exceções. É preciso, no entanto,

que não se perca o horizonte da especificidade da instituição escolar e que não se descure da qualidade de instalações e equipamentos didático-pedagógicos que tornam o espaço escolar um ambiente rico de possibilidades de aprendizagem, seja para alunos, seja para os professores e as equipes administrativas (p. 106).

Nessas condições, os espaços citados como relevantes no bairro podem e devem servir como pontos de memórias e experimentos para planejamentos de atividades educacionais no tempo integral.

A pergunta de número seis – Para você, quais são os impactos/resultados do programa para a escola, principalmente em relação à utilização dos espaços? Por quê? – demonstrou uma multiplicidade de opiniões entre o grupo entrevistado, como é possível perceber na tabela a seguir:

Quadro 15 – Pergunta 6 da entrevista e seu núcleo de respostas

Tema	Pergunta 1	Núcleo de respostas
(4) resultados do programa, notadamente no que se refere à questão espacial.	<p>a) Para você, quais são os impactos/resultados do programa para a escola, principalmente em relação à utilização dos espaços?</p> <p>b) Por quê?</p>	(1) a. Espaço escolar pequeno b. Número maior de alunos.
		(2) a. A escola foi reorganizada b. número maior de alunos
		(3) a. A estrutura da escola e dos parceiros continua a mesma. b. Não houve reformas, apenas pequenos reparos.
		(4) a. Sim. b. Escola organizou uma sala de jogos (softwares).

Conforme quadro anterior, o advento da jornada escolar de tempo integral causou um impacto relevante na organização estrutural da escola, já que com o sistema de turno e contraturno o número de alunos aumentou e a escola não possui espaços suficientes para comportar esse novo contingente. Além disso, o núcleo resposta 3 demonstra que não houve reformas na escola, nem nos espaços parceiros, apenas pequenos reparos.

De acordo com Monteiro (2009), as atividades do tempo integral

(...) exigem um espaço amplo e aberto – onde se possa vivenciar a liberdade e aprender que as regras são necessárias para a convivência respeitosa e solidária -, com múltiplas possibilidades de uso: salas de aula, biblioteca, sala de leitura, salas de estudo dirigido, sala de vídeo, quadra de educação física, banheiros, refeitórios, cozinha, pátio, rampas, sala de professores, salas de administração (p. 37).

Uma estrutura sem essas providências, descentralizada, pode representar uma solução momentânea (CAVALIERE, 2009). No entanto, contrariamente ao que se pensa, a ampliação do tempo e do espaço nas condições relatadas pelos sujeitos entrevistados, em grande escala, pode contribuir para uma perda da qualidade educacional, já que a formação de cidadãos participes e críticos pode ser prejudicada. Até porque, como afirma Cavaliere (idem):

Construir uma escola a mais justa possível, a mais democrática possível, com papel socializador efetivo, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento, muito provavelmente incluirá a ampliação do seu tempo e a estabilidade de seus atores. Implicará, principalmente, melhor definição de sua identidade institucional. Essa melhor definição requer seu fortalecimento como local público destinado a garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças e jovens brasileiros (p. 61)

Acreditando que as entrevistas analisadas dão uma dimensão de como a jornada escolar em tempo integral foi organizada, principalmente no tocante aos espaços, neste momento é importante entender como e de que maneira este projeto vem sendo pensado por parte dos parceiros da E. M. Paulo Roberto F. Araújo, parceiros estes que conhecem o bairro, o território, fazem parte da comunidade, desse contexto.

É sobre o relato dos parceiros que me deterei na próxima seção.

3.4 Os relatos dos parceiros da E. M. Paulo Roberto F. Araújo

As entrevistas realizadas com os parceiros da escola dividiram-se em duas partes, a saber: (1) Dados pessoais e (2) Dados específicos. A primeira destinava-se a coletar informações pessoais sobre os entrevistados,

tais como nome, profissão e nível de ensino. A segunda e última parte possuía oito questões que buscavam compreender, com mais minúcia, a parceria entre a E. M. Paulo Roberto F. de Araújo e os espaços educativos, no âmbito do processo de implementação do tempo integral do programa *Bairro-Escola*.

A primeira questão, sintetizada no quadro a seguir, buscava entender como era a relação entre parceiros e o tempo integral do referido programa:

Quadro 16 – Pergunta 1 da entrevista dos parceiros e suas respostas

Tema	Pergunta 1	Respostas
(1) aspectos relacionados à organização do Programa	a) Qual a sua relação com o programa?	(PAR 1) <i>Parceiro. “Minha relação antes de existir o Bairro Escola, eu já cedia o espaço para algumas atividades da própria escola, e depois quando veio a “ATA”, a Elo me indicou como parceira do Bairro Escola”.</i>
		(PAR 2) <i>Parceiro. “Eu cheguei a acompanhar algumas vezes... as crianças lá. Assim, eu indo na comunidade, né? E vendo o que que estava acontecendo, o que eles faziam, né? Que saía daqui da escola ia pra lá pro espaço e eu acompanhava, assim, vendo as crianças lá no espaço”.</i>
		(PAR 3) <i>Parceiro. “(..)Desde a criação mesmo, quando a gente participava de reuniões, com projeto ainda no papel e na verdade a gente não acreditava muito, né? E foi acontecendo”.</i>

Conforme quadro anterior, os três sujeitos parceiros deram respostas diferentes para a mesma pergunta. PAR 1 informou que, antes da inclusão da ONG ATA (Apoio ao Trabalhador Autônomo) no processo de formalização da parceria, já cedia o espaço para as atividades do tempo integral do programa *Bairro-Escola*. PAR 2 mencionou que, além da parceria, observava as crianças em suas rotinas no espaço educativo e PAR 3 esclareceu que participava de reuniões antes da formalização da parceria.

Esses relatos confirmam a fala da coordenadora do tempo integral da SEMEDNI, destacada na seção anterior, quando ela argumenta que, antes da entrada da ATA no processo de formalização das parcerias, esse acordo era realizado por meio do convencimento.

Não tive acesso a nenhum ordenamento legal que tratasse especificamente sobre o estabelecimento de parcerias entre escolas e outras instituições, fossem elas públicas ou privadas, no âmbito de nosso objeto de estudo. No entanto, alguns documentos informativos emitidos pela SEMEDNI expressavam que a educação deveria ultrapassar o muro das escolas. Em outras palavras, esses acordos estavam pautados na idéia de que: “A educação ultrapassa os limites da escola e se estende a todos os cantos do bairro. Um clube que não é usado durante o dia, por exemplo, pode abrigar aulas de vôlei, natação ou recreação” (SEMEDNI, s/d, p. 3).

Cavaliere (2009) nomeia esse modelo de organização da jornada escolar em tempo integral como *aluno em tempo integral*, como citei anteriormente, cuja “ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto de articulações com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola (...)” (p. 53).

A opção por esse modelo e a inclusão de uma ONG no processo de formalização das parcerias, me permite novamente fazer os seguintes questionamentos: (1) Qual(is) seria(m) os objetivos de uma ONG nesse processo? (2) Será que esses espaços eram ideais para o desenvolvimento de atividades educativas?

Na segunda questão, mesmo com afirmativas diferentes, os parceiros mostraram afinidades em suas respostas. Na tabela a seguir, estruturamos as falas desses sujeitos:

Quadro 17 – Pergunta 2 da entrevista dos parceiros e suas respostas

Tema	Pergunta	Respostas
<p>(1) aspectos relacionados à organização do Programa;</p>	<p>a) Quem propôs e quando iniciou o programa de tempo integral do Bairro-Escola? Ele foi discutido com quem? A(s) comunidade(s) foi envolvida?</p>	<p>(PAR 1) <i>“Teve umas reuniões aí na escola. Teve uma reunião explicando”</i></p>
		<p>(PAR 2) <i>“Oh! Foi quando... acho que o Lindberg, ele inclusive teve aí na nossa comunidade (...) Sempre tivemos uma boa relação entre a igreja e a diretora daqui, que é a dona Eloísa. A gente sempre foi amiga de tudo que assim... a gente precisa dela ela tá a disposição, ela precisa da gente a gente então está sempre unida. Uma que o colégio é do lado, né? Então fica mais fácil ainda”.</i></p>
		<p>(PAR 3) <i>“Bom, o início partiu do governo. O governo procurou as lideranças comunitárias e aí lançou o projeto. Aliás, esse projeto foi uma promessa de campanha do próprio Lindberg. Depois que ele ganhou as eleições, ele começou a se inteirar com a comunidade e aí fui eleito para o conselho gestor das cidades e aí foi começando um envolvimento e aumentando a discussão sobre o Bairro-Escola. Foram até a comunidade perguntando o que seria mais viável para a comunidade. Foi uma coisa que foi amadurecendo e acontecendo”.</i></p>

Segundo os relatos anteriores, houve reuniões com a comunidade para expor o projeto do programa de tempo integral do *Bairro-Escola*. PAR 1 esclareceu que as reuniões aconteciam no espaço escolar. PAR 2 informou que o ex-prefeito esteve na comunidade para tratar do assunto, mas não mencionou se houve um local específico para esse evento. Já PAR 3 expôs que foi durante a campanha que o programa começou a ser divulgado. Depois do pleito e de algumas reuniões com líderes comunitários, o projeto foi implementado.

Estas afirmações me permitem inferir que a comunidade foi informada sobre o programa, mas não houve um envolvimento da mesma no processo de elaboração da proposta. Sobre esse fato, vale ressaltar que a

instituição escolar é um espaço que faz parte da sociedade, os programas que são implantados nela e por ela devem envolver a comunidade no processo de elaboração, bem como as vivências dos alunos. Um ambiente que promove uma visão crítica da realidade fomenta o desenvolvimento de cidadãos com aptidões para perceber as questões sociais e adquirir propriedade para atuar sobre elas.

Nesse sentido, todo e qualquer programa educacional deve estar atrelado ao projeto político-pedagógico da escola, que envolve a participação de todos os membros da comunidade escolar, para que exista legitimidade na oferta do mesmo, assim como um fortalecimento da identidade institucional. De acordo com Cavaliere (2009) “certamente uma escola que envolva atores sociais de fora dela, incorporando a diversidade cultural da realidade que a envolve (...) não prescinde de um projeto político-pedagógico, sem o qual o ato educativo intencional fica comprometido “(p. 57).

Os programas de tempo integral que levam em consideração essas perspectivas tendem a direcionar a comunidade para as transformações necessárias para o seu bem estar.

Na terceira pergunta, que tratou da formalização das parcerias, os sujeitos se detiveram mais na questão financeira, como é possível perceber no quadro a seguir:

Quadro 18 – Pergunta 3 da entrevista dos parceiros e suas respostas

Tema	Pergunta	Respostas
<p>(1) aspectos relacionados à organização do Programa;</p>	<p>a) Como é a adesão dos sujeitos parceiros? Como acontecem as parcerias? Enfim, fale sobre os critérios para o formato da parceria (sujeitos, espaços, território, outros...)</p>	<p>(PAR 1) “A prefeitura, a ATA, que veio aqui me procurar, como eu te falei, que a Elo que eu cedi o espaço, aí vieram me procurar pra fazer... assinar um contrato de parceria. A prefeitura da um valor que não chega a ser nem um real por criança, e trimestral eu recebo oitenta e dois reais”.</p>
		<p>(PAR 2) “É... não, não sei assim muito bem. Não posso dar assim, informação detalhada. Mas eu creio que, assim, algumas vezes, acho que, num sei... a prefeitura ela acho que mandava algum dinheiro, alguma coisa assim, mas só que isso nunca funcionou”.</p>
		<p>(PAR 3) A princípio fomos convidados a fazer essa parceria, sem intenção de receber nada em troca, as comunidades, associações, igrejas, as entidades, enfim... elas cediam os espaços e acontecia o Bairro-Escola.(...) A gente sabia das necessidades do próprio governo e sabia das nossas também, porém era uma coisa que vinha para dar um pontapé na comunidade, né? Levantar um pouco o astral da comunidade que estava muito para baixo, né?(...). A prefeitura, através de pessoas da secretaria, fazia o contato com as comunidades. Tanto que nós assinamos um contrato/termo de participação, sem vínculo, ou seja, a prefeitura não se comprometendo a reformar nada.</p>

De acordo com o quadro anterior, PAR 1 e PAR 2 informaram que, para a formalização da parceria, a prefeitura oferecia um valor simbólico para quem cedia um espaço ocioso. PAR 1, inclusive, mencionou que recebe um valor trimestral de R\$ 82,00 pela concessão. Afirma, ainda, que atualmente esse processo está sendo mediado pela ATA, como dito anteriormente. Já PAR

3 expõe que, em princípio, o governo pleiteou parcerias sem oferecer nada em troca e que a formalização das parcerias era realizada pela própria prefeitura.

Dessa forma, posso inferir que, num primeiro momento, o estabelecimento das parcerias era um processo informal. Já com a entrada da ONG ATA, ele passou a ser um contrato de aluguel do espaço e, ainda, um aluguel com um custo muito baixo, já que como mencionado por PAR 1, o valor é em torno de um real por criança.

Assim, esses relatos provocam o seguinte questionamento: (1) Essa expansão promove que tipo de educação?

Maurício(2009) explica que:

A demanda de tempo traz como conseqüência a necessidade de espaço. São necessárias instalações adequadas para que todos os alunos possam escovar os dentes e tomar banho; precisa-se de refeitório bastante amplo para que todos possam comer de forma saudável, dentro de regras combinadas pelos próprios alunos; é necessária sala específica para TV e DVD, de forma que os alunos possam assistir e discutir programas variados; é necessário espaço suficiente para a realização, por exemplo, de reunião de alunos para prepararem campeonatos, comemorações, conselhos. Negociar a prioridade de horários e espaços disponíveis é condição para a construção de valores democráticos. Tempo e espaço implicam custos, que podem variar, contando que não se sacrifiquem os objetivos mesmos da educação. É lugar comum dizer que educação não é despesa, é investimento, porque ela traz retorno social e econômico (p. 26).

Assim sendo, a ausência de mecanismos reguladores dessas parcerias e a não construção ou reforma de instituições escolares tende a expandir os problemas da qualidade da educação. Em outras palavras, as atividades educativas podem acontecer dentro ou fora do espaço escolar, desde que esses ambientes sejam adequados à realização de uma formação completa do educando.

Na quarta questão, específica sobre a categoria espaço, os parceiros demonstraram divergências em suas respostas, conforme fica explícito nos relatos organizados na tabela a seguir:

Quadro 19 – Pergunta 4 da entrevista dos parceiros e suas respostas

Categoria	Pergunta	Respostas
<p>(3) justificativas para a utilização dos espaços públicos e não públicos;</p> <p>(4) aspectos positivos e/ou problemas mencionados pelos sujeitos relacionados aos recursos físicos e espaciais;</p>	<p>a) Em que medida o programa promove a circulação, integração e sensação de pertencimento dos alunos ao bairro?</p>	<p>(PAR 1) “Não sei responder”.</p>
		<p>(PAR 2) “Na verdade, vou te dizer assim. os espaços que foram oferecidos, pra mim, não foram adequados. Porque eu acho que o prefeito, o governo, eles deveriam investir no próprio colégio, para ter uma quadra de esportes, uma sala onde as crianças, invés de sair do colégio... estude a manhã toda, aí quando chega, e na hora de ir para casa, que acontece (...) tem que sair daqui ir pra outro lugar. Se tivesse um espaço no colégio, alguma coisa que elas ficassem esse tempo, seria bem melhor, no meu entender. Porque eu cheguei a ver, muitas vezes... eu senti até pena das crianças no sol quente lá no espaço. Tem uma quadra, mas é descoberta, não tem nada cobrindo, e aquelas crianças naquele sol quente jogando futebol, ou naquela sala que não dá nenhum conforto para as crianças. Eu... eu não tinha filho lá, né? Mas, eu não gostaria que meu filho participasse. É... se fosse assim... num espaço, assim... , por mais que a gente oferece, né? Melhor, mas, os espaços que teve por aqui não foram... eu acho que não estava adequado não”.</p>
		<p>(PAR 3) . “Isso é possível. Primeiro que o Bairro-Escola, ele tem que interagir diretamente com a família dos alunos. Isso é uma coisa que tem acontecido. É o caso das próprias mães, pessoas voluntárias, que trabalham ali ajudando. Isso é até importante para poder criar um vínculo entre governo e comunidade. Como é um espaço próximo, eles usavam a associação, só na parte da leitura. Então, eles vinham em grupos da escola para a associação. Claro que no início foi falado que a prefeitura iria reformar as quadras e os locais de passagem, iriam asfaltar, fazer saneamento, para que não acontecesse nenhum acidente com as crianças, mas isso não foi possível na época”.</p>

De acordo com o quadro anterior, PAR 1 não emitiu opinião.

Já PAR 2 considera os espaços inadequados para o desenvolvimento das atividades do contratuno escolar. Inclusive, afirma que os governantes deveriam investir no ambiente escolar para que os alunos não precisassem se deslocar para outros locais.

Tendo em vista esse relato, penso que a utilização de espaços inadequados pode provocar um efeito contrário ao esperado com o advento do tempo integral. Além disso, corroboro com Cavaliere (2009) quando afirma que:

Se houver uma excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode se transformar ou em mero “atendimento”, com sentido limitado assistencialista, ou em mero “consumo”, isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizada como uma espécie de “mercado” (p. 58)

O aumento da jornada escolar em espaços inadequados ratifica o fato de que algumas propostas políticas surgem com o objetivo de atingir um grande número de indivíduos e certas ações revelam que o fato da escola estar inserida em diferentes locais do território facilita a migração de outras políticas setoriais e faz com que essa instituição seja utilizada para dar conta de outras funções sociais, desvinculadas de seu objetivo real, que é a formação do aluno. De acordo com Coelho (2009), essa é uma das formas de se entender a educação integral, mencionada anteriormente, na qual

(...) é fruto de mudanças que estão ocorrendo na sociedade contemporânea, também em nível internacional. E elas mexem, inclusive estruturalmente, com o modo como se concebe a função da escola nessa formação e com o papel do Estado na implantação de políticas sociais abrangentes, como a educacional (p. 94).

Nesse sentido, pergunto: Será que essa é a melhor alternativa para a formação do cidadão iguaçuano, bem como para o desenvolvimento da sociedade?

Com relação à resposta de PAR 3, ao que parece, ele acredita que a cessão do espaço parceiro para a escola promove uma parceria com o governo. Além disso, relata que o programa conseguiu promover a circulação,

Na quinta questão, também específica sobre a categoria espaço, dois sujeitos demonstraram a mesma concepção educacional que justifica o aumento da jornada escolar, conforme é possível perceber no quadro a seguir:

Quadro 20 – Pergunta 5 da entrevista dos parceiros e suas respostas

Tema	Pergunta	Respostas
(3) justificativas para a utilização dos espaços públicos e não públicos;	a) Quais são as orientações para o aproveitamento dos espaços educativos, do escolar e do território?	(PAR 1) “Não tem”
		(PAR 2) <i>‘Eu não fiquei assim muito bem informada não, sabe. Não passaram assim claramente pra gente, só passaram assim que era um tempo, né? Para ficar integral as crianças no colégio, não ficar na rua’</i>
		(PAR 3) <i>“A princípio seria para um reforço. Podendo assegurar a criança o máximo possível na escola, um melhor aprendizado, deixando no horário integral, até porque não tinha espaço suficiente na escola para as crianças ficarem o dia inteiro ali, porque tem muita criança e o espaço se tornaria pequeno, por isso eles foram divididos em grupos, para que facilitasse mais a estadia dessas crianças na escola durante mais tempo”.</i>

De acordo com o quadro anterior, PAR 1 informou que não existem orientações para o aproveitamento dos espaços educativos, do escolar e do território. PAR 2, disse que desconhece, mas afirmou que foi passado para os parceiros que a utilização desses espaços era para que as crianças não ficassem nas ruas. Já PAR 3 afirma que os espaços parceiros seriam um reforço para abrigar os alunos durante o tempo integral, já que seria difícil para a escolar manter um número maior de alunos em seus domínios, tendo em vista seu reduzido espaço.

As respostas de PAR 2 e PAR 3, além de demonstrar que a comunidade não participou da elaboração dos aspectos conceituais do programa, confirmam a tese de que a escola é um ambiente utilizado para a propagação de políticas sociais, conforme discutido anteriormente, pois a justificativa para a ampliação do tempo e dos espaços no município é a de proteção de crianças em vulnerabilidade social. Apesar dessa concepção, Guará (2009) afirma que essa é uma nova perspectiva de ampliação do tempo.

Nas palavras da autora “a educação em tempo integral surge, então, como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil” (p. 67).

Os desdobramentos dessa opção de tempo integral demonstram preocupação em vários aspectos: (1) no que se refere à exclusão desse tempo para os alunos que não estão nessa condição; (2) na produção de preconceitos; (3) na baixa auto-estima dos alunos; (4) na rotulação do espaço escolar público e/ou educativo como locais para excluídos; (5) no favorecimento de alguns espaços em detrimento de outros; (6) no que se refere à função da escola, espaço democrático voltado para a formação educacional dos indivíduos.

Recorro novamente a Maurício (2009) para afirmar que “a escola de horário integral deve ser uma opção, para o aluno e para o professor. O aluno não deve estar lá por falta de vaga em outra escola ou por falta de alternativa da família” (p. 28). Além disso, a proteção das crianças que participam do tempo integral deve ser uma consequência por estarem sob a responsabilidade dessa instituição e não o objetivo de sua formação.

As respostas apresentadas para a sexta questão foram um pouco diferentes, apontando para concepções igualmente diferentes em relação ao Programa em foco, conforme está exposto no quadro a seguir:

Quadro 21 – Pergunta 6 da entrevista dos parceiros e suas respostas

Tema	Pergunta	Respostas
<p>(4) aspectos positivos e/ou problemas mencionados pelos sujeitos relacionados aos recursos físicos e espaciais;</p>	<p>a) Quais foram as mudanças ocorridas no bairro, a partir da parceria implementada? Fale sobre os pontos positivos e/ou dificuldades enfrentadas.</p>	<p>(PAR 1) <i>“Teve sim. Teve porque as crianças evitam de ficar o dia todo na rua, desocupados sem ter o que fazer. E aqui faz alguma atividade, que é bom para os alunos e para os pais, né? Podem trabalhar mais tranquilo em deixar o filho o dia todo na escola”.</i></p>
		<p>(PAR 2) <i>“Muitas dificuldades. Aqui no bairro, né? No Geneciano, nós temos muitas dificuldades... pra te dizer até as crianças, pra sair daqui, quando estava chovendo, as crianças (...) passam por dentro de lama, por dentro de vala aberta... e eu via muitas coisas assim..., eu não acho isso certo. Então, eu acho que eles têm que investir mais no colégio, tem que investir, que tem que ter um espaço que as crianças possam ficar no colégio, não saía pra rua pra ir pra outro lugar, entendeu?”</i></p>
		<p>(PAR 3) <i>“O ponto positivo foi que ele trouxe um interesse maior da própria comunidade para a cultura, trouxe mais interesse do próprio aluno, dos pais também, para a leitura, isso foi muito importante. A dificuldade é que... Como a comunidade é carente, é uma comunidade que não tem uma infraestrutura, saneamento, então tudo é difícil”.</i></p>

Ao que parece, PAR 1 e PAR 3 vislumbraram pontos positivos com a implantação do tempo integral, enquanto PAR 2 identificou dificuldades. PAR 1 acredita que o programa beneficiou tanto os pais quanto os próprios alunos, já que devido ao tempo integral as crianças não ficam mais ociosas, ocupando os espaços da rua e seus pais, que precisam trabalhar, ficam mais tranquilos. PAR 2 esclareceu que só conseguia identificar dificuldades, já que o bairro Geneciano é um local carente e, ainda, afirmou que a prefeitura deveria investir

na infraestrutura da própria escola, para que não haja necessidade de deslocamento dos alunos. PAR 3 declarou que o programa despertou o interesse da comunidade e dos alunos para a cultura e de seus responsáveis para a leitura. No entanto, assim como PAR 2, expôs que a comunidade onde a escola está inserida é muito carente e isso, na opinião dele, prejudica o desenvolvimento do programa.

Entendo que, para os respondentes, ocorreram poucas mudanças com a implantação da jornada escolar de tempo integral. Dentre elas, a perspectiva de ocupação do tempo das crianças num local que as proteja foi novamente citada, com mais um argumento - a necessidade de salvaguardar esses indivíduos durante o horário de trabalho de seus pais Contudo, Cavaliere (2007) alerta que:

Reduzir as potencialidades da ampliação do tempo de escola à busca de mais eficiência nos resultados escolares ou à adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação (p.1017).

Nesse sentido, essa idéia de mudança representa uma valorização dos aspectos sociais e econômicos em detrimento do educacional.

Em relação à outra mudança mencionada por PAR 3 – a motivação para a cultura e pela leitura - me permito inferir que, devido ao fato desse território ser menos desenvolvido nos aspectos econômicos, sociais e tecnológicos, comparado ao centro do município ao qual me debruço e levando em consideração também que a sociedade brasileira pode ser considerada estratificada, pois a distribuição dos bens materiais e simbólicos são desiguais (BRANDÃO, 2009), o acesso a essas novidades resulta em benefícios para os envolvidos, desde que sua história e realidade estejam imbuídas nessa perspectiva cultural.

Outro dado coletado a partir das entrevistas e que está diretamente relacionado à dificuldade do desenvolvimento da jornada escolar em tempo integral é a carência do bairro. Esta ponderação me faz refletir sobre a importância de um espaço que tenha por objetivo a formação completa do indivíduo. Eis que, num território vasto e estratificado, a escola, especialmente por sua forte presença no espaço social e na vida cotidiana (ALGEBAILÉ

(2009), é o lugar ideal para a socialização da educação e garantia da cidadania para todos os indivíduos. Contudo, Teixeira (1999) explica que:

A escola primária que irá dar ao brasileiro esse mínimo fundamental de educação não é precipuamente uma escola preparatória para estudos ulteriores. (...) Por isto mesmo, não pode ser uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola, sobretudo prática, de iniciação do trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão (p. 55)

Todas estas condições levam à ratificação da necessidade por escolas de educação integral em tempo integral no contexto em questão.

Na sétima questão, apesar de algumas divergências, foi interessante observar as respostas. No quadro a seguir estão estruturados os relatos:

Quadro 22 – Pergunta 7 da entrevista dos parceiros e suas respostas

Tema	Pergunta	Respostas
(2) escola como patrimônio cultural;	a) Você considera a E. M. Paulo Roberto F. Araújo e os espaços educativos onde são desenvolvidas as atividades do tempo integral patrimônios culturais do bairro? Por quê?	(PAR 1) “Ah, acredito que sim, mas num sei dizer”
		(PAR 2) “Ah! Eu acho que sim, né? Porque o bairro do Geneciano ele já tem um... uma pequena história. Assim, porque o fundador daqui foi osenhor Geneciano, né?”
		(PAR 3) “Não diria patrimônios culturais, teria que ter mais, por ex. uma lona cultural na comunidade... Isso é uma coisa que puxa a comunidade para um evento. Não vejo nenhum local como patrimônio no bairro, a escola não pode ser um patrimônio, ela tem que existir, né?”

Conforme quadro anterior, PAR 1 acredita que a E. M. Paulo Roberto F. Araujo e os espaços educativos são patrimônios culturais, embora afirmasse que não sabe explicar por que os considera significativos. PAR 2 também afirmou que sim, pois o bairro já possui uma história. Já PAR 3

declarou que não existe nenhuma instituição com esse perfil no bairro. De acordo com esse sujeito, a escola não pode ser considerada um patrimônio cultural, pois ela tem que existir.

As respostas a essa questão revelam como a instituição escolar ainda é um espaço inabalável no ideário social, mesmo na afirmação de PAR 3, que sem saber, expressou que ela faz parte da história, essa característica fica evidente.

Acredito que essa credibilidade da instituição escolar se deve ao fato de que ela é o único espaço público do Estado que está presente em todo o território e que evidencia uma funcionalidade para a sociedade.

A busca para entender o papel central que a vinculação entre essa credibilidade que a escola ainda tem e a criação de determinados programas educativos me direciona para as ações estratégicas do Estado, que tendo em vista essa consolidação desse espaço, o utiliza para legitimar suas políticas, estejam elas atreladas a fins formativos-educativos ou simplesmente a problemas sociais. Nesse sentido, Algebaile (2009) alerta que "(...) no Brasil, parte importante da desqualificação da escola está vinculada à sua utilização para finalidades não limitadas ao campo educacional escolar" (p. 328).

Vale ressaltar ainda que PAR 1 e PAR 2 acreditam que além da escola, a igreja, a associação de moradores e o bar - os espaços parceiros - também são patrimônios do bairro. Esse fato revela que, apesar de ser um território carente, os moradores valorizam os espaços que o compõem. Além disso, confirma a teoria de Paulo Freire (2000) de que a realidade do aluno deve ser levada em consideração durante o planejamento de projetos e atividades educacionais.

Entretanto, existe uma diferença entre valorizar a realidade do aluno e utilizar para fins educacionais espaços que propagam valores morais, éticos, estéticos e espirituais, pois esse uso pode influenciar e limitar o desenvolvimento cognitivo dessas crianças.

Nesse sentido, são importantes as reflexões de Algebaile (2009) de que

(...) a permeabilidade da escola é desejável, pois é ela que garante a relação entre educação escolar e vida, relação cuja

importância foi tão insistentemente ressaltada por Gramsci. Mas, para isso, essa permeabilidade não pode realizar-se em detrimento do sentido formativo da escola. Deve ocorrer para aproximar conhecimento e vida, e não de secundarizar o espaço reservado a uma relação ampla com o conhecimento (p. 331).

Tendo em vista essa perspectiva, penso que os diferentes espaços, destinados a práticas educativas, deveriam seguir esse modelo de escola, um lugar democrático, em que o contraditório se faz presente, e tem como fim o desenvolvimento intelectual-crítico do aluno.

Na oitava e última questão, as respostas não foram unânimes, mas acredito que se completam, pois PAR 1 fez uma previsão para mudanças no território, PAR 2 lançou um desafio com relação ao espaço escolar e PAR 3 mencionou avanços e mudanças ocorridas na comunidade. Dessa forma, as três respostas contemplam o tema de análise traçado para esta pergunta, conforme está sintetizado na tabela a seguir:

Quadro 23 – Pergunta 8 da entrevista dos parceiros e suas respostas

Tema	Pergunta	Respostas
<p>(5) resultados do programa, notadamente no que se refere à questão espacial.</p>	<p>a) Quais foram os avanços proporcionados pelo tempo integral do programa Bairro-Escola para a educação do município de Nova Iguaçu (sujeitos, espaços, território,...) e quais são os principais desafios?</p>	<p>(PAR 1) <i>“Aconteceu em relação as crianças. A melhoria ta vindo aí, em relação a asfalto, saneamento básico, ta vindo aí, e eu acho que tem alguma coisa a ver com o programa Bairro Escola”.</i></p>
		<p>(PAR 2) <i>“Olha, eu acho que não houve melhoras. No meu entender não houve. Eu não vi melhora nenhuma. São muitos os desafios. Inclusive, Eu acho que o desafio também pra aqui pra escola Paulo Roberto, né? Que deveria é investir mais.. Assim..., prefeitura, aqui é da prefeitura, né?. Investir mais em quadra de esportes, alguma coisa assim para as crianças”</i></p>
		<p>(PAR 3) <i>“Os principais desafios seria sempre melhorar, quando você cria uma coisa, você precisa sempre estar fazendo ajustes e esses ajustes são mais generalizáveis, esbarra sempre na questão da burocracia e isso o poder público tem muito. Então, as coisas aconteceram no integral, deu um levante na comunidade, no sentido dos espaços e da própria parceira comunidade e escola que antes era uma coisa ali fechada. Você levava a criança ali na escola, deixava, pegava, voltava. Agora, as mães se preocupam em estar participando, em estar ajudando, estar vendo como é que está sendo desenvolvido o trabalho. Isso de certa forma abriu um leque entre escola e comunidade. Isso é bom e importante. Com relação aos espaços, o interessante é que pessoas começaram a colaborar e a ceder. A própria Marleide cedeu o bar dela. Abriu a mente da comunidade, que é muito fechada, em função da própria infraestrutura”</i></p>

Segundo os relatos organizados na tabela anterior, o tempo integral do *Bairro-Escola* proporcionou alguns avanços, mas ainda possui desafios. PAR 1 afirmou que o avanço aconteceu para as crianças do bairro, mas não deu maiores explicações. PAR 2 declarou que não houve avanços e, mais uma vez, mencionou que a prefeitura deveria investir na infraestrutura escolar. Já PAR 3 acredita que o programa precisa ser reajustado. Além disso, ele relatou

que a principal mudança promovida foi com relação a escola e a comunidade. De acordo com esse sujeito, a instituição escolar se tornou um espaço mais acessível e sua abertura para parcerias motivou a participação dos responsáveis dos alunos. Ele ainda acrescentou que o programa influenciou a cessão de espaços para a escola, bem como o pensamento dos moradores, que devido à carência do bairro, é tradicional.

Considerando que a educação, no contexto estratificado da sociedade brasileira, tende a ser uma alternativa para a inclusão social, é esperado que os avanços relatados por PAR 1 e PAR 3 tenham de fato se concretizado, tendo em vista que o território onde foi implementado o programa é considerado carente e também porque toda proposta tem vantagens e desvantagens. Por outro lado, apostar em potencialidades educativas desse território e dos espaços que o compõem não garante a democratização e viabilidade da proposta.

Além disso, a resposta de PAR 1 suscita os seguintes questionamentos: (1) Quais seriam os avanços proporcionados aos alunos? (2) Será que PAR 1 estava se referindo à proteção desses indivíduos, ou ao desenvolvimento cognitivo?

Obviamente que um fato importante a se considerar, no caso de PAR 1 estar se referindo ao aumento da jornada escolar é que o tempo integral pode realmente proporcionar benefícios para os alunos, já que como explica Maurício (2009)

Para que a criança brasileira, com as carências socioculturais ou outras que o nosso país atribuiu a ela como dote no seu nascimento, tenha igualdade de condições educacionais se comparada com crianças de classe média que têm acesso, em espaços diversos e ao longo do dia inteiro, a linguagens e atividades várias, é necessário tempo de permanência na escola – tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para exercer direitos e deveres de cidadão numa sociedade complexa como a brasileira do século 21. Hábitos de higiene, por exemplo, para serem apreendidos, precisam ser praticados: é necessário tempo para escovar os dentes; é necessário tempo para fazer leitura crítica das imagens veiculadas pela televisão; é necessário tempo para praticar valores democráticos; na educação física, na hora da refeição, nas discussões em sala de aula (p. 26).

Nesse sentido, a afirmação de PAR 2, de que o governo deveria investir nas instalações da escola é pertinente, já que o território é considerado

carente e os alunos precisam de espaços adequados para a concretização das atividades descritas anteriormente por Maurício (2009), bem como de outras que tenham como objetivo o desenvolvimento formativo-educativo.

Em relação ao avanço relatado por PAR 3, como dito anteriormente, acredito que a instituição escolar pública tem de ser um espaço de trocas, pois ela pertence à sociedade. No entanto, é importante salientar que essas interações devem estar relacionadas à sua função formativa e atreladas ao seu projeto político-pedagógico.

E, ainda, refletindo sobre o desafio destacado por PAR 3, ou seja, o reajustamento do programa, penso que este deve ser o movimento de todo e qualquer projeto, desde de que suas reais intenções estejam transparentes, de modo que se possa negociar uma possível transformação. Nesse sentido, tendo em vista o campo educacional, corroboro com Brandão (2009) quando afirma que:

Uma política comprometida com o direito à educação deveria, inclusive, indicar que os efeitos dela na superação das desigualdades sociais dependem de outras políticas sociais no plano da saúde, habitação, trabalho, segurança, etc. Afasto-me, assim, da idéia da política de prioridade à educação como a solução de todos os problemas sociais, assim como dos projetos que pensam a escola em tempo integral como um novo canal para o proselitismo educativo, sob os mais diversos rótulos (p. 105)

Assim, acredito que as políticas educacionais devem ser construídas para contemplar os temas referentes ao processo formativo-educativo e não concentrar um conjunto de ações que visam resolver diferentes problemas sociais. Cavaliere (2009) explica que

Livre de uma visão da escola como panacéia e remendo para todos os males, o pensamento educacional está mais apto a compreender as potencialidades e limites dessa instituição. Ela é parte da sociedade, parte que ao mesmo tempo constitui e é por ela constituída. Sendo assim, numa sociedade que tem como seu principal desafio a diminuição das desigualdades e o aperfeiçoamento da democracia, a escola terá sempre, por sua natureza, um papel contraditório (p. 61)

Portanto, o espaço escolar deve ser um lugar democrático, de práticas questionadoras, onde se construam possibilidades de continuidade

e/ou superação. Com isso, é preciso que não se perca a motivação de se lutar pela transformação.

4. Considerações

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 de Caetano Veloso me fazem recordar a *viagem* realizada durante este período de pesquisa, cheia de *magia, medo e alegria*, na qual o que mais me motivou foi a possibilidade de explorar um território de inesgotáveis experiências de vida, similar ao de outras regiões brasileiras, quer pela sua *paisagem*, quer pela forma como a realidade foi construída, e também pela implantação de uma proposta política de jornada escolar de tempo integral, consubstanciada em uma nova perspectiva de educação integral, que tende a influenciar na construção de diferentes *destinos* para os *meninos* desta *terra*.

Dessa forma, nestas páginas finais, acredito ser importante ressaltar que o meu objetivo foi investigar as concepções e práticas da jornada escolar de tempo integral do município de Nova Iguaçu, considerando os aspectos que envolvem sua implementação no âmbito das escolas dessa rede pública de ensino, no que concerne a questão do espaço escolar e/ou educativo.

Tendo em vista essa perspectiva, sistematizei em capítulos cada etapa desse processo.

Na introdução apresentei o meu interesse, envolvimento e justificativa pelo tema abordado, os quais estão diretamente relacionados à minha vida pessoal e profissional.

No primeiro capítulo, que entendo como a revisão bibliográfica deste estudo, elaborei uma sistematização das categorias *tempo, espaço e educação integral*, tentando apontar seus conceitos, os aspectos que os diferenciam e os aproximam. Além disso, procurei descrever como a questão do(s) espaço(s) é abordada em diferentes concepções de educação integral.

Já no segundo capítulo apresentei, sucintamente, a realidade histórica do município de Nova Iguaçu, destacando os documentos legais que

versam sobre a jornada escolar de tempo integral, bem como a concepção de espaço dessa proposta, incluindo também, nesse momento, uma entrevista realizada com a coordenadora do programa *Bairro-Escola*, da SEMEDNI.

No terceiro e último capítulo, descrevi como se deu a implantação dessa proposta na E. M. Paulo Roberto F. Araújo, por meio de observação e análise dos relatos dos profissionais e parceiros da escola, buscando realizar uma triangulação dessa realidade com as teorias e documentos analisados nos capítulos anteriores.

Vale ressaltar que algumas análises realizadas ao longo do estudo repercutiram em compreensões significativas para a temática ora abordada. Contudo, é importante destacar, ainda, que minhas reflexões aqui não são conclusivas, já que a busca pelo saber é um movimento constante e inconcluso (FREIRE, 2002). Na verdade, neste ensejo, sinalizo alguns pontos - que podem ser retomados em outra(s) oportunidade(s) – que caracterizam a concepção de(s) espaço(s) da proposta de jornada escolar em tempo integral do município de Nova Iguaçu.

Dito isto, finalizo retomando alguns pontos e tecendo algumas reflexões advindas da discussão do tema abordado.

Ao longo deste trabalho, por meio de diálogos significativos com autores que estudam a temática aqui abordada, evidenciei que existe um conjunto de concepções de educação integral em tempo integral implementadas na prática. Como dito anteriormente, existem projetos federais, estaduais e municipais funcionando nas capitais e em cidades de grande, médio e pequeno porte (CAVALIERE, 2007).

Neste estudo, porém e como dito anteriormente, focalizei a proposta de jornada escolar de tempo integral do Programa *Bairro-Escola* de Nova Iguaçu, que procura fomentar uma educação integral nas escolas da rede municipal de ensino, por meio do aumento de horas do turno escolar e utilização de espaços ociosos do entorno da escola.

Analisando documentos legais, bem como os livretos que apresentam o programa, evidenciei que esta proposta defende a permanência do aluno em atividades realizadas *dentro* e *fora* do espaço escolar, durante o período em que fica sob responsabilidade da escola. Para isso, são firmadas

parcerias com organizações não-governamentais, associações de moradores, instituições religiosas, dentre outros, para utilização de seus espaços.

Constatai que essa proposta se baseia na idéia das Cidades Educadoras, fundamentada nos pressupostos da Declaração de Barcelona, firmados em 1990 (CAVALIERE, 2009), onde está posto que a escola é mais uma instituição educativa, dentre outras que existem na cidade. Cabezudo (2004), uma das defensoras desses princípios, afirma que

Hoje mais do que nunca, a cidade grande ou pequena dispõe de incontáveis possibilidades educadoras. (...) O meio urbano apresenta, de fato, um amplo leque de iniciativas educadoras de origem, intencionalidade e responsabilidade diversas. Engloba instituições formais, intervenções não formais com objetivos pedagógicos preestabelecidos, assim como propostas ou vivências que surgem de forma contingente ou que nasceram de critérios mercantis. (p.11).

Ou seja, cidade e comunidade ganham destaque nas discussões educacionais, sendo propaladas suas dimensões territoriais como ideais para a concretização de atividades pedagógicas.

Como já mencionado, essa organização do tempo, que propõe a realização de atividades para além do espaço da escola, representa um dos modelos de ampliação da jornada escolar, denominado por Cavaliere (2009) como *aluno em tempo integral*, pois “tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo as aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente fora dele.” (CAVALIERE, 2009, p. 52).

Sendo assim, posso afirmar que o tempo integral do programa Bairro-Escola surgiu amparado na perspectiva de *Aluno de Tempo Integral*.

A título de curiosidade, vale ressaltar que essa perspectiva se diferencia das experiências denominadas pela mesma autora como *Escola de Tempo Integral*, que tinham como pressuposto a ampliação da jornada escolar para a concretização de uma educação integral dentro do próprio espaço escolar. Nesse estudo, serviram como exemplo dessa concepção, a Escola Parque e os CIEP's, criados na Bahia e no Rio de Janeiro, nas décadas de 1950 e 1980 respectivamente, dentre outras.

Portanto, o prolongamento do tempo diário do aluno, sob responsabilidade da escola, em Nova Iguaçu, não é apenas vivenciado em seu espaço, mas, preferencialmente, fora dele. O aluno circula pelo bairro, caminha por suas ruas e vivencia atividades sócio-educativas em outros espaços fora da escola, ou seja, a idéia defendida é a de uma educação para além do espaço escolar (sem muros). Para isso, são firmadas parcerias entre escola e instituições da comunidade que dispõem de espaços para a realização de atividades educativas. Diante disso, infiro que esse projeto educacional vem na contramão de propostas implementadas em outras épocas, em que era “exigido” um espaço específico para a formação do cidadão.

No século XX, o esforço recaía na construção de tempos e espaços públicos para dar conta das práticas integrais, até porque a ampliação do acesso à escola aos segmentos da população anteriormente dela excluídos e/ou ainda, a garantia do direito de todos os indivíduos à educação escolar de qualidade, de certa forma, tornava a noção de espaço público mais “forte”, visto que a escola pública era pensada como um ambiente estratégico para a transformação social (MONTEIRO, 2009).

Hoje, a preocupação recai sobre o aproveitamento dos tempos e espaços já existentes, sejam eles públicos – estatais – ou não.

Os defensores da utilização de espaços da cidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas acreditam que, para a funcionalidade desse tipo de projeto, é necessário que haja uma homogeneidade, igualdade e coesão sociais. Nesse sentido, visualizam a escola como um ambiente que compense as desigualdades sociais (VINTRÓ, 2003, pág. 43) e, para isso, justificam sua concepção educacional justamente no fato de que a sociedade está evoluindo e que a escola precisa acompanhar essa evolução.

Eles argumentam, por exemplo, que os avanços na rede de comunicação corroboram para o crescimento econômico e social; acreditam que, devido a inúmeras tecnologias de transmissão, como telefones e computadores, as relações de trabalho, mercantilistas e pessoais estão se alterando, principalmente nas grandes empresas e mercado econômico. Daí, surge a necessidade de um modelo de educação que permita aos alunos percorrerem diferentes espaços para adquirirem múltiplas aprendizagens.

Assim, programas de jornada escolar ampliada e(ou) tempo integral, como o do *Bairro-Escola*, de Nova Iguaçu, se apóiam na idéia de que

Os muitos espaços e organizações de educação e aprendizagem (...) animam a pensar em novas possibilidades de educação integral, conjugadas entre as experiências escolares e não-escolares, que continuem a oferecer oportunidade de crescimento pessoal e social a todas as crianças brasileira (Guará, 2009, p. 78).

Mas, segundo Paro (1988)

Hoje, quando se coloca a proposta de tempo integral, as questões sociais tendem a sobrepor-se à dimensão pedagógica. Isto acontece, por um lado, porque os problemas das classes subalternas são tantos, que as políticas públicas não dão conta de superá-los; por outro, porque a questão da pauperização, ligada à crise econômica atual, traz à tona o problema da violência e a preocupação de cuidar preventiva e/ou corretivamente dessa questão. Nesse sentido, o poder público passa a atribuir essa função à escola, gerando novas expectativas da população com relação à instituição escolar. (pág.192)

Diante disso, constatei que, atualmente, o aumento do tempo da jornada escolar de algumas propostas, como a de Nova Iguaçu, que deveria se constituir numa oportunidade para a concretização de uma educação plena, tem sua origem vinculada, em parte, a um caráter assistencial/assistencialista²⁵, até porque a escola é um espaço que está presente em diversos territórios, sejam eles desenvolvidos ou pouco desenvolvidos, tornando-se assim um ótimo lugar para concretização de uma concepção educacional com essa perspectiva (CAVALIERE, 2009).

Tendo em vista essa realidade e refletindo sobre a relação entre políticas de aumento da jornada escolar e organização de espaços educativos, bem como sobre a questão da parceria público/privado, principalmente naquele município, corroboro com Peroni (2008) quando afirma que:

(...) neste período particular do capitalismo são muitas as formas de relação público/privado na educação. Desde a

²⁵ Não é objetivo deste estudo aprofundar o debate acerca da diferenciação existente entre as categorias *assistencial/assistencialista*. Nesse sentido, ver DEMO (2001)

educação como mercadoria, inclusive da bolsa de valores, até as parcerias público/privado, em que a lógica do privado invade o público com o argumento de torná-lo mais eficiente e produtivo (p. 116).

Essa passagem me permite inferir que o parceiro da escola ou espaço educativo não é neutro, possui valores e projeta conhecimentos. A meu ver, conseqüentemente, a formalização de parcerias fomenta o desenvolvimento de territórios construídos na confluência entre espaços e grupos de interesses, formatando muitas vezes lugares de poder, controle e coerção, nos quais suas potencialidades educativas não garantem, necessariamente, a democratização e viabilidade da proposta.

Soma-se a isso o fato de que as cidades modernas se distinguem de outros territórios por terem uma característica própria. Geralmente, são territórios formados por grande contingente populacional, arranha-céus, instituições com diferentes objetivos práticos e filosóficos, disputas comerciais, relações verticais entre empregado e empregador, hierarquia social, entre outros. Nesse sentido, refletindo sobre esses aspectos estruturais e diversidade de ambientes, penso que a *natureza* da cidade colabora para o desenvolvimento de indivíduos com uma personalidade voltada para a concorrência, disputa e hierarquia. Até porque, “no contexto da sociedade capitalista, o objetivo estabelecido é a acumulação ampliada do capital, o que é incompatível com o objetivo da emancipação intelectual e moral” (GRAMSCI, apud Souza, 2008, p. 80).

Ora, sabendo que o aumento da jornada escolar diária em Nova Iguaçu objetiva a concretização de uma educação do tipo integral e pensando que esta é uma modalidade educacional que “se caracteriza pela busca de uma formação mais completa possível para o ser humano” (COELHO, 2009, p. 90), bem como prevê o desenvolvimento de indivíduos cognitivamente críticos, questiono: será que a concretização de práticas pedagógicas em espaços ociosos do bairro, que concentram ideologias e(ou) valores próprios, pertencentes a um território urbano, não direcionaria para uma formação religiosa, mercadológica e (ou) consumista dos alunos?

Acredito que sim, pois, como dito anteriormente, existe uma diferença entre valorizar a realidade do aluno e utilizar, para fins educacionais,

espaços que propagam valores morais, éticos, estéticos e espirituais, já que esse uso pode influenciar o desenvolvimento cognitivo desses sujeitos.

Especificamente no caso de Nova Iguaçu, onde as parcerias são acordadas também com instituições comerciais, acredito que a tendência é um direcionamento para uma formação educacional capitalista, mercadológica e(ou) consumista. Até porque, segundo Vinao Frago (1998) o

(...) espaço vivido é um elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos. Por isso, o espaço “não é um meio objeto dado de uma vez por todas, mas uma realidade psicológica viva” (p. 63).

Outra questão que me fez refletir sobre as parcerias diz respeito ao fato de que elas são fomentadas para a realização de atividades diversificadas para os alunos, no período complementar ao turno regular da escola. Isso significa dizer que, em Nova Iguaçu, até o momento desse estudo, houve uma configuração de atividades “extracurriculares” pela ampliação do tempo escolar, segmentados em dois turnos. No turno regular priorizam-se as atividades que transmitem os conteúdos curriculares socialmente construídos, enquanto no horário complementar atividades dinâmicas e diversificadas.

Nesse sentido concluo que, a priori, a jornada escolar de tempo integral buscava uma formação plena para os educandos. No entanto, conforme observação do cotidiano da E. M. Paulo Roberto F. Araujo e análise dos dados da pesquisa, constatei alguns fatos que prejudicaram a concretização dessa prática, como por exemplo: (1) as atividades do contraturno escolar são realizadas por estagiários ou pessoas contratadas que residem na comunidade; (2) essas atividades são desenvolvidas nos espaços parceiros; (3) uma grande dificuldade em relacionar o que acontecia nos ambientes parceiros com os conteúdos desenvolvidos na sala aula, uma vez que era raro o encontro entre docentes e sujeitos contratados, tendo em vista que os primeiros trabalhavam no turno regular e os outros no contraturno. Sendo assim, corroboro com Coelho (2009) quando afirma que

(...) essa situação fragmenta o trabalho pedagógico, dilui a função da escola, imputando-lhe o papel único de *transmissora*

de conteúdos escolares, expolia a instituição formal de ensino daquele que deveria ser seu objetivo primeiro: o de oferecer uma formação completa a todas as crianças (p. 94)

Dessa forma, acredito que, para se atingir o objetivo da educação plena, é necessário que essas atividades estejam integradas, já que

(...) a integração dos conteúdos escolares com os problemas e experiências cotidianas, a abertura da escola para a vida que corre fora dela, o conhecimento tornado prática e vice-versa são condições que poderão levar à crítica e produção de conhecimento na escola” (CAVALIERE, 1996, p.164).

Outra conclusão a que cheguei com relação à organização do tempo curricular foi a de que o próprio planejamento das atividades dos dois turnos não promove uma integração entre as atividades desenvolvidas no seio da escola e aquelas realizadas fora dela. De acordo com os pressupostos da organização desse tempo, o território onde a escola está inserida também educa, pois permite que os alunos desenvolvam aprendizagens ao caminhar por ele. Conforme explica Guará (2009):

Enquanto crianças e adolescentes circulam pelo bairro, freqüentam projetos socioeducativos, assistem programas de TV e, especialmente, convivem com pessoas de referência na vida doméstica e comunitária, eles acessam um repertório diversificado de informações, permeados por emoções e intuições que constituem um lastro fundamental para sua formação integral (p. 76).

Contudo, acredito que só faz sentido a prática de atividades fora do ambiente escolar se estas estiverem integradas ao projeto político pedagógico da instituição, bem como se estiverem em sintonia com o planejamento docente.

Ao mesmo tempo, tomando por base ainda a observação do programa no âmbito da E. M. Paulo Roberto F. de Araújo, infiro que uma proposta de jornada escolar em tempo integral, que para a sua consecução precisa de espaços ociosos em torno da escola, tende a não se concretizar quando o território é carente.

Digo isto porque observei que Nova Iguaçu é um município dividido em regiões diferentes, com áreas estruturalmente desenvolvidas e outras nem tanto. O centro do município é formado por uma considerável arquitetura urbana e apresenta vestígios de modernidade. Já outras áreas reúnem comunidades em torno de pequenas concentrações comerciais. Em contrapartida, há locais com uma infraestrutura urbana precária, onde quase não existem instituições com a possibilidade estrutural de vir a formar parcerias. São delimitações geográficas que podem ser entendidas como “bolsões de pobreza” do meio rural e da periferia urbana (ALGEBAILLE, 2009).

A escola supracitada fica localizada justamente numa região de “bolsão de pobreza”. Em virtude da carência do local, ela formalizou parcerias com estabelecimento comercial e instituições sociais que possuem intenções e valores próprios, diferentes daqueles pregados por uma proposta educacional democrática de desenvolvimento pleno do educando. Essa característica suscita os seguintes questionamentos: (1) A parceira com instituições comerciais seria pertinente para a concretização de uma educação do tipo integral? (2) Quais são as conseqüências de se desenvolver atividades pedagógicas em espaços comerciais?

A meu ver, a parceria com instituições comerciais transmite uma mensagem subliminar e corrobora para a formação de sujeitos com valores e condutas adequados à reprodução do modo de produção capitalista (SOUZA, 2008).

Além disso, analisando as imagens dos espaços da E. M. Paulo Roberto F. Araujo e de seus parceiros, apresentadas em sessão anterior, verifico que existe uma diferença substancial no que tange a infraestrutura física e a organização pedagógica dos ambientes. As imagens demonstram que a escola é mais agradável em termos estéticos, se comparada aos parceiros. Vale ressaltar ainda que, o fato do ambiente ser agradável esteticamente contribui para estimular o processo ensino-aprendizagem do aluno (MAURICIO, 2009).

Nesse sentido, os dados desta pesquisa me permitiram chegar à conclusão de que a cultura de utilização de espaços ociosos da cidade, em detrimento de construções específicas para a prática educacional, permite que “o Estado passe de executor a apenas avaliador e indutor da qualidade por

meio da avaliação. A gestão democrática passa a dar lugar à gestão empresarial, pois o mercado é considerado parâmetro de qualidade” (PERONI, 2008, p. 124). Além disso, a defesa desse tipo de proposta possibilita que o Estado racionalize seus recursos, ou mesmo diminua o papel das instituições públicas (Ibidem, p. 113), no sentido de impedir a construção de um espaço que possa permitir o desenvolvimento da democracia e de indivíduos críticos.

Nestas circunstâncias e refletindo sobre a proposta de extensão da jornada escolar de Nova Iguaçu, penso que a afirmação de Montano (2008) resume bem o contexto educacional atual do município em questão, no que concerne a experiência de tempo integral, a saber:

(...) escondendo o caráter contraditório que o mercado ainda mantém (socialização da produção e apropriação privada do produto), e escamoteando também a contradição ainda existente no Estado (oposição entre sua central função privada – instrumento do capital – e sua função pública – garantia de direitos sociais, civis e trabalhistas), propõe-se a uma esfera supostamente privada, porém pública, na qual as “organizações públicas não-estatais” protagonizariam (de forma voluntária e solidária) a função social (constitucionalmente atribuída ao Estado), na modalidade de ajuda, de filantropia (sendo a Constituição do Brasil um direito do cidadão). Livram, assim, o Estado de sua tensão interna entre as funções privada e pública, deixando apenas para garantir a primeira. Retira-se a tensão estatal entre as duas funções, concentrando-se agora num Estado a serviço exclusivo dos interesses do capital (particularmente o financeiro) (p. 38).

Portanto, o Estado acaba por repassar a sua responsabilidade para com a educação para a sociedade (PERONI, 2009).

No entanto, nem sempre foi assim. Conforme exposto no capítulo II desse estudo, nas décadas de 1950, 1980 e 1990, foram construídas estruturas prediais para a implementação de experiências de educação integral em tempo integral. A organização dos espaços desses prédios eram adequadas às diferentes atividades planejadas, tais como salas de aula, pátio, refeitório, biblioteca, corredores, salas de vídeo, banheiros, quadra de esportes, laboratórios, entre outros. Esses projetos levavam em consideração as dimensões territoriais de cada realidade onde seriam construídos. Todavia, à época, surgiram muitas críticas a esse tipo de projeto, dentre elas, os altos

recursos financeiros de que o governo tinha que dispor para a construção desses prédios.

Outra questão que pude verificar, a partir da coleta de dados, como também das análises e interpretações dela derivadas, foi que o programa já existe há quase cinco anos e que inicialmente a proposta educacional foi divulgada em seus panfletos e livretos informativos como *Educação Integral*. Com o passar do tempo e publicação do Decreto Nº 8.345, ela passou a ser nomeada como *jornada escolar de tempo integral*. Ora, como dito em capítulo anterior, apesar de terem denominações parecidas, esses dois termos possuem conceitos diferentes. É sabido que eles podem se complementar, mas suas naturezas são diferentes. O primeiro visa o desenvolvimento pleno do indivíduo e o segundo pressupõe uma extensão de horas da jornada escolar.

Os próprios conceitos deixam clara a diferença entre educação integral e tempo integral. Resumidamente, posso afirmar que o primeiro remete ao desenvolvimento pleno do educando e o segundo a ampliação da jornada escolar.

Contudo, a realização prática da educação integral é um desafio, por vários motivos, entre os quais posso citar: a reestruturação de todo o sistema educacional, a organização de tempos, espaços, profissionais, material pedagógico, relação comunidade-escola, interação entre profissionais, formação profissional e verba, enquanto o tempo integral demanda, a princípio, apenas a reorganização da jornada e de espaços escolares. Assim, acredito que a mudança na denominação da proposta foi estratégica, já que a alteração na nomenclatura influencia diretamente nos objetivos do projeto.

Embora saiba que os projetos de tempo integral, assim como outros, possam ser passíveis de modificações, a alteração na denominação da proposta suscita os seguintes questionamentos: (1) Será que a concepção de educação integral na qual a proposta se ampara (Cidades Educadoras), não colaborou para as dificuldades encontradas na realização do objetivo inicial? (2) A necessidade de se manter a realização da proposta política influenciou na troca dos objetivos do programa?

Em todo caso, observei que ao elaborar uma proposta de jornada escolar de tempo integral, o governo municipal levou em consideração a demanda da sociedade por uma instituição que se responsabilizasse pelas

crianças em horário de trabalho de seus responsáveis, bem como a verba instituída pelo FUNDEB para alunos matriculados em tempo integral. Pensando nisso, entendo que a melhor opção para esses sujeitos seja de fato a educação. Contudo, acredito que o espaço ideal para a concretização dessa prática ainda seja o escolar, já que este é um local adequado às questões pedagógicas e onde as crianças podem desenvolver interações significativas e estimulantes, dentre outras. E, lógico, a oferta de um ambiente favorável a esses estímulos, além de um ensino de qualidade, exige custos.

Portanto, levando em consideração a observação da realidade da E. M. Paulo Roberto F. Araujo, acredito que a formalização de algumas parcerias com instituições do entorno da escola não favorecem o desenvolvimento desses propósitos, muito menos de uma gestão democrática. Todavia, é evidente que não se pode menosprezar todos os avanços decorrentes dos esforços intensos de um número significativo de pessoas que se dedicam/dedicaram à transformação democrática da educação.

A despeito desse fato, corroboro com Cavaliere (2009) quando afirma 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 têm como centro a instituição, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. E, principalmente, ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação (p.61).

Nesse momento, é importante ressaltar também que a ampliação do tempo escolar do programa *Bairro-Escola* respalda-se em duas justificativas principais. A primeira delas defende que o aumento da jornada favorece a qualidade do ensino, melhorando os indicadores educacionais. A segunda argumenta que o tempo ampliado está previsto em lei, como demonstra um dos documentos analisados: “Experiências em vários lugares do Brasil e do mundo mostram que o Horário Integral melhora os indicadores de repetência, evasão e

distorção série/idade. Além disso, garante um melhor desempenho escolar (...)” (SEMED, s.d., p.6).

Em relação à primeira justificativa ressalto que a simples ampliação do tempo de permanência do aluno na escola não garante que ele terá uma qualidade de ensino ou mesmo uma educação voltada para um desenvolvimento pleno.

A simples ampliação do horário escolar, com a manutenção das crianças na escola durante todo o dia, não é obviamente garantia de que se pratique uma educação integral. Entretanto, a permanência dos alunos por um tempo maior no ambiente escolar gera necessidades de diversificação e de maior adequação das práticas escolares às realidades culturais originalmente vivenciadas por elas. (CAVALIERE, 1996, p. 151)

Além disso, acredito que a jornada escolar ampliada não deve estar associada exclusivamente à possibilidade de elevar os indicadores educacionais, visto que

(...) reduzir as potencialidades da ampliação do tempo de escola à busca de mais eficiência nos resultados escolares ou a adaptação as rotinas da vida urbana contemporânea limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação. (Ibidem, 2007, p. 1017).

Nesse sentido, afirmo que a proposta de extensão do tempo escolar, em especial o incremento do tempo integral, para além da simples pretensão de resultados estatísticos, necessita de uma reflexão, quer seja em sua dimensão estrutural, filosófica, sociológica, político-pedagógica e/ou mesmo administrativa (COELHO &CAVALIERE, 2002). Até porque, em determinados contextos, como o da E. M. Paulo Roberto F. Araujo, esse índice não tem muita relevância, haja vista que dos 457 alunos aproximadamente que a escola possui, apenas 70 freqüentavam o tempo integral²⁶.

²⁶ Inclusive, o Ministério Público da União está investigando a veracidade das informações prestadas ao Censo Escolar pela SEMEDNI, no ano de 2009. Neste ano a referida secretaria informou que todos os alunos da rede municipal de ensino estavam em tempo integral, no entanto, conforme realidade da E. M. Paulo Roberto F. Araujo esta informação não precede. Contudo, vale ressaltar que existe um decreto municipal, analisado em sessão anterior, que determina a homogeneidade da ação para os discentes.

De qualquer forma, a escola não deve ser um espaço pensado como panacéia ou remendo para todos os males (CAVALIERE, 2009). Ela deve ser entendida como local justo, onde se formam cidadãos críticos para atuar em sociedade. Um ambiente no qual a meta do Estado deve ser a qualidade da oferta educacional.

Assim, acredito que, antes de se colocar em prática uma educação integral em tempo integral, é necessário de fato a construção e(ou) reforma das instituições escolares. Uma adaptação necessária para a realização de tudo que foi discutido nessas linhas. Sei que, em Nova Iguaçu, a concepção a que se engaja fomenta a participação da comunidade no cotidiano escolar, bem como a concretização dessa modalidade educacional por meio de parcerias ou, em outras palavras, pela utilização de espaços ociosos no entorno da escola (salões de igrejas, quintal de moradores da vizinhança e até em praças de esporte da comunidade). No entanto, conforme observação da escola analisada no capítulo III deste estudo, essa não é a melhor solução para a concretização de uma educação plena, pois os espaços da cidade em foco não são ideais para a prática pedagógica. De fato, sei que um prédio majestoso, completamente adaptado para o processo ensino-aprendizagem não é também a solução para a educação, muito menos para a qualidade dela, mas acredito que seja o primeiro passo para a concretização desse direito.

Além disso, conforme Maurício (2009)

(...) a criança precisa gostar da escola. Ela precisa querer estar na escola. A escola precisa ser convidativa. Tirar a criança da rua pode ser uma conseqüência deste fato, mas não o objetivo, que poderia redundar numa proposta de enclausuramento. As crianças que vivem em espaços muito restritos, como as habitações de favela, cujo lazer mais comum é empinar pipas na laje da casa, ou as crianças que vivem em espaços muito amplos, como o ambiente rural, que tem para o seu lazer extensões enormes de terreno, tanto uma como a outra, precisam se habituar ao espaço escolar, tanto pelas dimensões físicas como o partilhamento de espaços sociais. A escola pode e deve lançar mão do que ela tem de possibilidade de prazer: o lugar de encontro (p. 27)

Este estudo, por conseqüência, representa a tentativa de revalorização do espaço escolar, onde a redefinição do seu papel se faz urgente, visto que, atualmente, muitas dessas instituições escolares funcionam

em instalações precárias e se tornaram lugares desestimulantes, assistencialistas e massificados. Dessa forma, penso como Cavaliere (2009) quando afirma que:

A escola fundamental, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais. O incremento desses três aspectos pode significar o fortalecimento de suas capacidades como agência de socialização e de difusão cultural, entretanto, nenhum deles tem valor em si mesmo e só adquire sentido educativo quando articulados em um projeto que forme os papéis que a escola brasileira pode hoje cumprir, compreendendo seus limites e contradições e as possíveis e necessárias articulações com outras instituições e processos sociais (p. 51).

Sendo assim, políticas públicas educacionais que afetam cada cidadão do município, e mais fortemente a população que dela necessita, deveriam ser discutidas a priori e constantemente com esses sujeitos, por meio de planos regionais, promovidos por gestões descentralizadas, tendo como marco a preservação dos direitos adquiridos. É desafiante, mas nada impossível.

Diante disto, encerro propondo um debate acerca de como ou em que medida o espaço escolar pode ser melhor projetado e(ou) organizado para a concretização de uma educação plena, tendo em vista a atual função social da escola. Acrescento a isso, os seguintes questionamentos: a escola de tempo integral, consubstanciada na idéia de uma prática também integral, deve ter qual tipo de estrutura? Deve ser igual a uma casa, igual a uma escola tradicional? Deve possuir uma arquitetura nova, ou diferente? Como deve ser pensada a relação entre projeto arquitetônico e projeto pedagógico? Qual é a importância do espaço escolar na vida social, nos dias de hoje? Por que estão emergindo propostas de educação integral que valorizam tempos e espaços já existentes?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Associação Cidade Escola Aprendiz. **Bairro-Escola passo a passo**. São Paulo: City Gráfica Artes e Editora LTDA, s/d.

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ANDER-EGG, E. **La ciudad educadora**. Córdoba: Brujas, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOMENY, H. **A escola no Brasil de Darcy Ribeiro**. In: Em Aberto, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009a.

BRANDÃO, Z. **Escola de tempo integral e cidadania escolar**. In: Em Aberto, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CABEZUDO, A. **Cidade educadora: uma proposta para os governos locais**. In: Cidade educadora: princípios e experiências. GADOTTI, PADILHA E CABEZUDO (orgs). São Paulo: Cortez, 2004.

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.

_____, **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral.** In: Em Aberto, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

_____, **Notas sobre o conceito de educação integral.** In: Educação integral em tempo integral: estudo e experiências em processo/ Lígia Martha C. Costa Coelho (org.), Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

_____. **Escola de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil.** In: Educação brasileira e(m) tempo integral. COELHO, Ligia Martha C. C. e CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs) Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

_____. **Escola de Educação Integral: Em direção a uma educação escolar multidimensional.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. Tese de doutorado.

COELHO, L. M. C. C.; BRANCO, V.; MARQUES, L. M. **Políticas públicas municipais de educação e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença.** Anais do XV ENDIPE. Belo Horizonte, 2010

_____. **História(s) da educação integral.** In: Em Aberto, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009a.

_____; PORTILHO, D. B. **Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas.** In: Educação integral em tempo integral: estudo e experiências em processo/ Lígia Martha C. Costa Coelho (org.), Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

CORREIA, T. S. L.. **Tempo de escola... e outros tempos.** Manaus: Editora da Universidade de Amazonas, 1996.

ELIAS, N. **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FERREIRA, S. F. **A criança, o espaço e a escola – uma experiência em destaque.** In: Espaço e educação: travessias e atravessamentos/ Jader Janer Moreira Lopes e Sônia Maria Clareto (orgs.), Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

FONTANA, R. A. C. **De que tempos a escola é feita.** In: Tempos e espaços de formação/ Maria dos Anjos Lopes Viella (org.), Chapecó: Argos, 2003.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 3ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 32. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. **Inovações Educacionais. Educação integral, integrada, integradora e em tempo integral.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008, mimeo.

_____. **Educação com Qualidade Social.** Projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs). São Paulo: Universidade de São Paulo, PP. 5 e 25, 2004.

GERMANI, B. **Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba.** Curitiba: PUCPR, 2006.

GUARÁ, I.M.F.R. **Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola.** In: Em Aberto, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, J. J. M. **Reminiscências na paisagem: vozes, discursos e materialidades na configuração das escolas na produção do espaço brasileiro.** In: Espaço e educação: travessias e atravessamentos/ Jader Janer Moreira Lopes e Sônia Maria Clareto (orgs.), Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos Sobre Educação e Ensino.** 2ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MAURICIO, L. V. **Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral.** In: Em Aberto, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

_____. **Políticas públicas, tempo, escola.** In: Educação integral em tempo integral: estudo e experiências em processo/ Lígia Martha C. Costa Coelho (org.), Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MAZZOTTI, A. **Usos e abusos dos estudos de caso.** Cadernos de Pesquisas, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

MENEZES, J. S. S. **Educação integral & tempo integral na educação básica: Da LDB ao PDE.** In: Educação integral em tempo integral: estudo e experiências em processo/ Lígia Martha C. Costa Coelho (org.), Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MONTAÑO, C. **Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político-ideológico do “terceiro setor”**. In: Público e privado na educação: novos elementos para o debate. Theresa Adrião e Vera Peroni (orgs). São Paulo: Xamã, 2008.

MONTEIRO, A. **Ciep – Escola de formação de professores**. In: Em Aberto, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NUNES, C. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil**. In: Em Aberto, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

PARO, V. **Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade**. In: Educação integral em tempo integral: estudo e experiências em processo/ Lígia Martha C. Costa Coelho (org.), Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PEREIRA, W. **A mudança da vila. História Iguaçuana**. Nova Iguaçu, RJ: Do Instituto Histórico e Geográfico de Nova Iguaçu, 1970.

PERONI, V. **A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado**. In: Público e privado na educação: novos elementos para o debate. Theresa Adrião e Vera Peroni (orgs). São Paulo: Xamã, 2008.

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

SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo. Globalização e meio técnico-científico informacional.** 3 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado.** 5 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

_____. **A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção.** São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVEIRA, L. A. **Educação e cidade: o papel da escola na preservação do patrimônio cultural.** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2009. Dissertação de mestrado.

SOUZA, S. A. **Trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa na educação: uma questão de boa vontade?** In: Público e privado na educação: novos elementos para o debate. Theresa Adrião e Vera Peroni (orgs). São Paulo: Xamã, 2008.

TEIXEIRA, A. **A Escola Parque da Bahia.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967. p.246-253.

VIELLA, M. A. L. **Entre relógios e ritmos: a experiência do tempo no cotidiano dos professores.** In: Tempos e espaços de formação/ Maria dos Anjos Lopes Viella (org.), Chapecó: Argos, 2003.

VIÑAO-FRAGO, A; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1998. Disponível em www.planalto.gov.br, Acesso em 15 de abril de 2009.

_____. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. 1ed. –Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2008.

_____. **Lei 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996: Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

_____. **Lei 11.494/2004**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o Art. 60 do ADCT; altera a Lei 10.195/2001, revoga dispositivos das Leis 9.424/1996, 10.880/2004 e 10.845/2004. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 de jun.2007.

_____ **Decreto Nº. 6.094**, de 24 de Abril de 2007: Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm, Acesso em 25 de Abril de 2009.

_____. **Decreto Nº. 6.253**, de 13 de Novembro de 2007: Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm, Acesso em 27 de Abril de 2009.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei 10.172, Brasília, 2001.

_____. **Portaria Interministerial Nº. 17.** Brasília, 2007: Institui o Mais Educação.

SEMED de Nova Iguaçu. **Educação Integral.** Rio de Janeiro, 2008.

_____. **Publicação do Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu.** Rio de Janeiro, 2008.

_____. **Bairro-Escola.** Rio de Janeiro, s/d.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS:

CMNI – **Câmara Municipal de Nova Iguaçu.** Disponível em: http://www.cmni.rj.gov.br/nova_iguacu/mapa_regional/ Acessado em 05/02/2010

CARVALHO, G. Iv. Prefácio. In: ÉBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral.** Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002672.pdf> (Acessado em jan 2009)

ÉBOLI, T. **Uma experiência de educação integral.** Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002672.pdf> (Acessado em jan 2009)

UFPA – **Universidade Federal do Pará.** Disponível em: <http://www.ufpa.br/prd/>. Acessado em 09/11/2009.

PMNI – **Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu.** Disponível em: <http://www.novaiguacu.rj.gov.br/apresentacao.php>. Acessado em 18/06/2010.

CMNI – **Câmara Municipal de Nova Iguaçu.** Disponível em: http://www.cmni.rj.gov.br/nova_iguacu/dados_municipio/ acessado em: 18/06/2010

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> Acessado em: 18/06/2010.

INEP – **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/Site/>. Acessado em 14/05/2010.

Oscar Niemeyer. Disponível em: <http://www.niemeyer.org.br>. Acessado em 20/11/2010.

PMNI – **Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu.** Disponível em: <http://www.novaiaguacu.rj.gov.br/bairros.php>. Acessado em 14/05/2010.

SME Curitiba – **Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.** Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/secretarias/secretaria-municipal-da-educacao-educacao/199/16> .Acessado em 21/05/2009.

SMESP – **Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**
<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/CEU/apresentacao.aspx?MenuID=159&MenuIDAberto=135>. Acessado em 25/10/2010.

Anexos

Anexo 01

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ROTEIRO 1 (Diretor e professores responsáveis pelo desenvolvimento da experiência na escola pesquisada).

- Dados Pessoais
 1. Nome
 2. Tempo de magistério e de trabalho na escola
- Dados Gerais
 3. Qual a sua relação individual e profissional com o município de Nova Iguaçu?
 4. Você conhece a história da Escola Municipal Paulo Roberto Fiorenzano de Araújo?
- Dados Específicos
 5. Você conhece o programa Bairro-Escola? (quem o propôs, início do programa no município)
 6. Quem são os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do programa nos espaços educativos, no escolar e no território? Você acha que deveriam ser outros profissionais? Quais? Por quê?
 7. Você considera a Escola Municipal Paulo Roberto F. de Araújo e os espaços onde são desenvolvidas as atividades do programa Bairro-Escola patrimônios culturais do Bairro? Por quê?
 8. Você conhece quais são as orientações do programa Bairro-Escola para o aproveitamento dos espaços educativos e também para o do espaço escolar? Fale sobre a organização do programa, em relação a tempos, infra-estrutura desses espaços, turmas, atividades, deslocamentos. Quais são as dificuldades encontradas e o que você aponta como relevante nesses ambientes? Como o programa promove a circulação, integração e sensação de pertencimento dos alunos ao Bairro? Enfim, fale como a escola pode aproveitar esse “território”.

9. Descreva os caminhos percorridos por você no Bairro para chegar à escola e o que você aponta como relevante nesse percurso e no entorno da escola
10. Para você, quais são os impactos/resultados do programa para a escola, principalmente em relação à utilização dos espaços? Por quê?

Anexo 02

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ROTEIRO 2 (Responsável pelo programa na rede municipal)

- Dados Pessoais
 1. Nome
 2. Profissão (tempo de magistério / tempo na função)
- Dados Gerais
 3. Qual é sua relação individual e profissional com o município de Nova Iguaçu?
 4. Quem propôs e quando iniciou o programa Bairro-Escola? Quais eram os objetivos, as prioridades/ metas e os motivos para a sua implementação? Ele foi discutido com quem? As escolas e a(s) comunidade (s) foram envolvidas?
 5. Como as escolas participam do programa? Quais são os critérios de acesso dos alunos a ele? Como é a adesão dos professores e de outros sujeitos? Como acontecem as parcerias? Enfim, fale sobre os critérios para o formato da experiência (sujeitos, espaços, parcerias, território,...)
 6. Como você descreve a experiência do Bairro-Escola, à época de sua criação e hoje, no que se refere a organização do programa (tempos, espaços, turmas, atividades, deslocamentos, etc)? Fale sobre o plano de ação no início do programa e o de agora, no que concerne ao território...
 7. Em que medida o programa promove a circulação, integração e sensação de pertencimento dos alunos ao Bairro?
 8. Quais são as orientações para o aproveitamento dos espaços educativos, do escolar e do território?
 9. Quais foram as mudanças ocorridas no contexto municipal, no escolar e no Bairro? Fale também sobre as dificuldades enfrentadas.
 10. Quais foram os avanços proporcionados pelo programa Bairro-Escola na educação do município de Nova Iguaçu (sujeitos, espaços, território...) e quais são os principais desafios.

Anexo 03

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ROTEIRO 3 (Parceiros da escola pesquisada).

- Dados pessoais
 1. Nome
 2. Profissão
- Dados gerais
 1. Qual a sua relação com o programa?
 2. Quem propôs e quando iniciou o programa de tempo integral do Bairro-Escola? Ele foi discutido com quem? A(s) comunidade(s) foi envolvida?
 3. Como é a adesão dos sujeitos parceiros? Como acontecem as parcerias? Enfim, fale sobre os critérios para o formato da parceria (sujeitos, espaços, território, outros...)
 4. Em que medida o programa promove a circulação, integração e sensação de pertencimento dos alunos ao bairro?
 5. Quais são as orientações para o aproveitamento dos espaços educativos, do escolar e do território?
 6. Quais foram as mudanças ocorridas no bairro, a partir da parceria implementada? Fale sobre os pontos positivos e/ou dificuldades enfrentadas.
 7. Você considera a E. M. Paulo Roberto F. Araújo e os espaços educativos onde são desenvolvidas as atividades do tempo integral patrimônios culturais do bairro? Por quê?
 8. Quais foram os avanços proporcionados pelo tempo integral do programa Bairro-Escola para a educação do município de Nova Iguaçu (sujeitos, espaços, território,...) e quais são os principais desafios?

Anexo 04
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA -
SEMEDNI

Rio de Janeiro ____ de _____ de _____

Termo de Autorização

Autorizo Alessandra Victor do Nascimento Rosa, mestrando do curso de pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, a usar o nome e a imagem da Escola Municipal Paulo Roberto F. Araujo, localizada à Rua Bragança, s/nº, no bairro Geneciano, em sua pesquisa de dissertação intitulada “Educação integral e(m) jornada ampliada. Em torno do Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu – RJ”, sob a responsabilidade da orientadora Profª Dra. Lígia Martha C. de C. Coelho.

Esta autorização se estende única e exclusivamente para este fim.

Assinatura e carimbo

Anexo 05
TERMO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____

Termo de compromisso

Eu, Alessandra Victor do Nascimento Rosa, identidade 122380652-DETRAN/RJ, residente à Rua Gomes Carneiro, nº 84 – Ipanema, vinculado à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, comprometo-me a respeitar a rotina da E. M. Paulo Roberto F. Araujo e a divulgar os resultados da pesquisa à SEMEDNI, bem como a escola em questão.

Atenciosamente,

Alessandra Victor do Nascimento Rosa

Anexo 06
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DA ENTREVISTA
Modelo 1

Termo de autorização

Eu, _____,
autorizo a utilização da entrevista concedida à pesquisadora Alessandra Victor do Nascimento Rosa, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, em sua pesquisa de dissertação intitulada “Educação integral e(m) jornada ampliada. Em torno do Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu – RJ” , sob a responsabilidade da orientadora Prof^a Dra. Lígia Martha C. de C. Coelho. Autorizo ainda a identificação do meu nome no corpo do trabalho, estando ciente de que esta autorização se estende única e exclusivamente para este fim.

Rio de Janeiro ____ de _____ de _____

Assinatura

Anexo 07
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DA ENTREVISTA
Modelo 2

Termo de autorização

Eu, _____,
autorizo a utilização da imagem do espaço educativo, denominado _____ e da entrevista concedida Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, em sua pesquisa de dissertação intitulada “Educação integral e(m) jornada ampliada. Em torno do Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu – RJ”, sob a responsabilidade da orientadora Prof^a Dra. Lígia Martha C. de C. Coelho. Autorizo ainda a identificação do meu nome no corpo do trabalho, estando ciente de que esta autorização se estende única e exclusivamente para este fim.

Rio de Janeiro ____ de _____ de _____

Assinatura

Anexo 08
Decreto nº 8.345, de 11 de maio de 2009

	<h1>Estado do Rio de Janeiro</h1> <h2>Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu</h2>																
ATOS DO PREFEITO	MENTO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEF E SECRETARIA MUNICIPAL DE TRANSPORTES – SEMTRAN”.																
DECRETO Nº. 8.345, DE 11 DE MAIO DE 2009.	O PREFEITO DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU																
<p>“IMPLEMENTAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR DE TEMPO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL, NAS ESCOLAS MUNICIPAIS”.</p> <p>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;</p> <p>CONSIDERANDO a necessidade de integração dos diversos programas e projetos em andamento nas unidades escolares, e;</p> <p>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.</p> <p>DECRETA:</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Art. 2º - Estarão assegurados ao aluno, na jornada escolar de tempo integral:</p> <p>I - a formação básica comum referida no inciso IV do art. 9º da Lei Federal nº 9.394/96;</p> <p>II - acompanhamento do desempenho escolar;</p> <p>III - atividades culturais, artísticas, esportivas e de lazer;</p> <p>IV - atividades que lhe possibilitem a convivência com os colegas e a prática da cidadania;</p> <p>V - noções de informática;</p> <p>VI - 3 (três) refeições, de forma a garantir-lhe o suprimento das necessidades nutricionais diárias.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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, oficineiros 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.</p> <p>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.</p> <p>Art. 7º - A Secretaria Municipal de Educação estabelecerá critérios e normas complementares para o cumprimento do disposto neste decreto.</p> <p>Art. 8º - As despesas decorrentes da execução do programa de que trata este decreto correrão por conta de dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.</p> <p>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.</p> <p align="right">Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu, 11 de maio de 2009.</p>	<p>Art. 1º - Fica aberto crédito adicional na Lei Municipal nº 3.988, de 23 de dezembro de 2008, em favor do Departamento da Secretaria Municipal de Educação – SEMEF e Secretaria Municipal de Transportes – SEMTRAN, no valor de R\$ 258.000 (duzentos e cinquenta e oito mil reais).</p> <p>Art. 2º - Em decorrência do disposto no art. 1º, o Quadro de Detalhamento das Despesas Orçamentárias pelo Decreto nº. 8.312 de 19 de fevereiro de 2009, em vigor, é revogado.</p> <p>Art. 3º - Os recursos compensatórios decorrentes da aplicação parcial de dotações orçamentárias em favor do Departamento da Secretaria Municipal de Educação – SEMEF e Secretaria Municipal de Transportes – SEMTRAN, no valor de R\$ 258.000 (duzentos e cinquenta e oito mil reais), são revertidos para o Departamento da Secretaria Municipal de Educação – SEMEF e Secretaria Municipal de Transportes – SEMTRAN.</p> <p>Art. 4º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário.</p> <p align="right">Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu, 11 de maio de 2009.</p>																
OMITIDO DA PUBLICAÇÃO DE 12/05/2009	<p align="center">ANE</p> <p align="center">PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU</p> <p align="center">GABINETE DO PREFEITO</p> <p align="center">ANEXO DO DECRETO Nº 8.345, DE 11 DE MAIO DE 2009</p> <p>Unidade Orçamentária: Secretaria Municipal de Educação – SEMEF e Secretaria Municipal de Transportes – SEMTRAN</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Descrição do Projeto/Atividade/ Operações Especiais</th> <th>Nat. da Despesa</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>05.001.04.129.5276.1.372</td> <td>4.4.90.39</td> </tr> <tr> <td>05.001.04.122.5003.2.396</td> <td>3.3.90.39</td> </tr> <tr> <td>05.001.04.122.5003.2.396</td> <td>3.3.90.92</td> </tr> <tr> <td>17.001.04.122.5003.2.396</td> <td>3.3.90.92</td> </tr> <tr> <td>03.003.15.451.5257.2.430</td> <td>3.3.90.30</td> </tr> </tbody> </table> <p>Autorizo o reconhecimento da dívida decorrente do presente Decreto, combinado com o art. 174, do Código de Organização do Poder Público, nos termos abaixo discriminados.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Nº do Processo</th> <th>Registro Imobiliário</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2008/038369</td> <td>674914-3</td> </tr> </tbody> </table>	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	Nº do Processo	Registro Imobiliário	2008/038369	674914-3
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																
Nº do Processo	Registro Imobiliário																
2008/038369	674914-3																
DECRETO Nº. 8.444, DE 19 DE AGOSTO DE 2009.	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Nº do Processo</th> <th>Registro Imobiliário</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2008/041487</td> <td>028038-1</td> <td>11</td> </tr> <tr> <td align="center" colspan="3">TOTAL</td> </tr> </tbody> </table>	Nº do Processo	Registro Imobiliário		2008/041487	028038-1	11	TOTAL									
Nº do Processo	Registro Imobiliário																
2008/041487	028038-1	11															
TOTAL																	