



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Patricia Flavia Mota

**Percursos em busca da Educação Integral:
o Ciep Henfil em Duque de Caxias**

São Gonçalo
2013

Patricia Flavia Mota

**Percursos em busca da Educação Integral:
o Ciep Henfil em Duque de Caxias**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lúcia Velloso Maurício

São Gonçalo

2013

M917 Mota, Patricia Flavia
Percurso em busca da educação integral: o
Ciep Henfil em Duque de Caxias / Patricia Flavia
Mota. – Rio de Janeiro, 2013.
137 f. : Il.

Orientadora: ProfªDrª Lúcia Velloso Maurício
Dissertação (Mestrado em Educação) – Uni-
versidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculda-
de Formação de Professores.

1.Educação integral. 2.Centros Integrados
de Educação Pública – Teses. 3.Educação e Es-
tado. I. Maurício, Lúcia Velloso. II.Universida-
de do Estado do Rio de Janeiro.

CDU 37.017.7

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Patricia Flavia Mota

**Percursos em busca da Educação Integral:
o Ciep Henfil em Duque de Caxias**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em: 25 de julho de 2013.

Orientador:

Prof.^a Dr.^a Lúcia Velloso Maurício
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Vilella Cavaliere
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof.^a Dr.^a Marcia Soares de Alvarenga
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof.^a Dr.^a Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

São Gonçalo

2013

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe Lúcia, ao meu pai Luiz, a minha tia Gilda e ao meu filho Luiz Eduardo; responsáveis diretos pelos bons caminhos que trilhei e por esta conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus, presença constante e marcante em minha vida.

A toda minha família que sempre me apoiou e esteve ao meu lado me auxiliando nesta tarefa árdua, mas gratificante. Obrigada, Lúcia, Luiz, Gilda, Nelson, Kelly, Daniela, Daniel e Gustavo. O apoio de vocês foi fundamental no momento em que decidi conciliar a vida acadêmica e a maternidade.

Aos meus avós Aparecida (*in memoriam*) e Mamede (*in memoriam*), eternas fontes de inspiração para superar os percalços do dia a dia.

Aos amigos queridos da turma de mestrado. Nossas conversas instigantes e enriquecedoras acrescentaram muito em minha jornada.

Às queridas Sylvia Jussara e Regina Coeli que me incentivaram a desenvolver uma pesquisa acadêmica como meio de me aperfeiçoar profissionalmente, como ser humano e também contribuir para a pesquisa sobre educação.

Aos amigos Helder, Cíntia, Carine, Cleonice, Cassandra, Maria, Aline, Regina, José, Helena, Jorge, Anderson, Carlos, Isabel, Renata, Jô que contribuíram para a minha formação através de conselhos, orientações e troca construtiva de ideias ao longo de minha vida.

Aos professores do programa de Pós-Graduação Eveline, Tereza, Helena, Luiz Fernando, Glaucia, Monique por todas as oportunidades de discussão proporcionadas, bem como pelo carinho e orientação dados.

À querida professora orientadora Lúcia que sempre incentivou o desenvolvimento desta pesquisa com carinho e dedicação.

Às professoras da banca, Ana Cavaliere, Márcia Alvarenga e Ligia Martha Coelho, que contribuíram, com seu conhecimento, para o aperfeiçoamento deste trabalho, por meio do processo de qualificação, aulas, palestras e conversas.

Ao querido Marcos da secretaria de Pós-graduação, por sempre prestar assistência aos mestrandos com muito carinho e boa vontade.

Às gestoras do CIEP Henfil, Cláudia e Edna, que me auxiliaram no processo de pesquisa mostrando uma realidade desconhecida por mim, que contribuiu para formar o que a escola é hoje. Sempre atenciosas e com muito conhecimento sobre a vida no CIEP.

A todos os meus queridos companheiros de trabalho que direta ou indiretamente me apoiaram na produção desta pesquisa e tornaram a minha caminhada mais feliz.

Aos meus amados alunos do CIEP que me ensinam a cada dia, mostrando seus sonhos, projetos e necessidades, para que eu possa entendê-los e ensiná-los melhor. Eles são a força que me impulsiona a querer saber mais sobre educação.

RESUMO

MOTA, Patricia Flavia. **Percursos em busca da Educação Integral: o Ciep Henfil em Duque de Caxias**. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

Nas últimas décadas, o Brasil, retomou as discussões em torno das questões relacionadas à educação integral concomitantemente com a emergência de textos legais e políticos que contemplam a ampliação da permanência dos alunos na escola. A legislação vem abordando o horário integral e autorizando programas que visam ao aumento das horas destinadas à formação do estudante. A LDB prevê em seus artigos 34 e 87 o aumento progressivo da jornada escolar e valoriza as experiências extraescolares (Art. 3º, inciso X). O Estatuto da Criança e do Adolescente cita a importância da formação integral da criança e do adolescente e a necessidade de proteção dos mesmos. A Lei nº 10.172 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), a exemplo da Constituição Federal de 1988 e da LDB, retoma a Educação Integral e acentua a necessidade de integração da assistência social. O FUNDEB concede um maior aporte de recursos à educação em tempo integral e, por sua vez, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, alicerce básico do PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, tem como objetivo conjugar esforços da União, dos Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, para assegurar a qualidade da educação básica. Nesse Plano, no seu Art. 2º, é possível verificar diretrizes voltadas para a ampliação do tempo escolar. O Programa Mais Educação foi normatizado pela portaria Interministerial nº. 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, com o objetivo de aumentar a jornada escolar através de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais. Assim, percebe-se a sucessão de textos legais e pesquisas que sinalizam a necessidade do horário integral e mostram o surgimento das políticas públicas que buscam retomar o horário integral nos moldes propostos por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro (idealizador dos CIEPs) ou induzir a ampliação da jornada escolar nos moldes das Cidades Educadoras. A estrutura dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), experiência de escolas em tempo integral que se desenvolveu no Estado do Rio de Janeiro nas décadas de 80 e 90, propiciava a guarda das crianças, oferecia alimentação e infraestrutura para que ali permanecessem durante 7h diárias proporcionando um prolongamento de seus estudos. O 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Barcelona em Novembro de 1990, reuniu na Carta inicial, os princípios essenciais do perfil educador das cidades ressaltando que há a necessidade de integrar diferentes saberes, espaços educativos, a comunidade e a escola, uma vez que ela não deve ser considerada a única instância educativa. Nesta perspectiva, tendo em vista as discussões promovidas por Bomeny, Cavaliere, Coelho e Maurício sobre a formação integral da criança e do adolescente em tempo integral, pretendeu-se, através de pesquisa qualitativa, investigar se o Programa Mais Educação, implementado em um CIEP, em Duque de Caxias, representou uma retomada das escolas em tempo integral defendida por Ribeiro, em que todo o processo de aprendizagem ocorre dentro da escola, ou, como orientam os princípios das Cidades Educadoras, através do comprometimento de parceiros e outros espaços educativos com a formação integral do estudante em um horário ampliado.

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

ABSTRACT

MOTA, Patricia Flavia. **Journeys in search of Integral Education: The CIEP (Integrated Centers for Public Education) Henfil in Duque de Caxias**. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

In preceding decades, Brazil has resumed discussions on issues related to integral education concurrently with the emergence of legal and political texts that include the expansion of student's permanence at school. Brazilian legislation is proposing full time study and it is permitting programs which aims to increase the hours reserved to student training. The National Educational Bases and Guidelines Law (LDB) mentions in its articles 34 and 87 a progressive increase in the study hours and it values extracurricular activities (Article. 3, subparagraph X). The Statute of Child and Adolescent mention the importance of the development of children and adolescents and the need to protect them. Law No. 10172 which established the National Education Plan (PNE), according to the Federal Constitution of 1988 and the LDB, resumes Integral Education and emphasizes the need for integration of social assistance. FUNDEB (Fund for the Maintenance and Development of Basic Education and Enhancement of Education Professionals) grants a greater contribution of resources to full-time education and the Target Commitment Plan All for Education, cornerstone of PDE, established by Decree No. 6094 of April 24, 2007, aims to combine efforts of Federal, State and Municipal Governments, Federal District, families and community to ensure the quality of education until high school. In this Plan, in its Article 2, it is possible to check guidelines intended at extension of studying hours. More Education Program was normalized by ministerial ordinance no. 17/2007 and it was regulated by Decree 7.083/10, with the goal of increasing studying hours through inter-sector action between the social and educational policies. Thus, it is noticed the series of legal texts and research that indicate the need for full-time study and they show the appearance of public policies which seek to resume full-time study as proposed by Anisio Teixeira and Darcy Ribeiro (creators of CIEPs) or they seek to induce the expansion of the studying hours in the pattern of Educational Cities. The structure of the Integrated Centers for Public Education (CIEP), practice of full-time schools developed in the state of Rio de Janeiro in the 80s and 90s, provided the protection of the children, offering food and facilities to allow them remain there for 7 hours a day offering an extension of their studies. The 1st International Congress of Educational Cities, held in Barcelona in November 1990, gathered in the Initial Charter, the fundamental principles of educational profile of the cities emphasizing that there is a need to integrate different knowledge, educational places, community and school, since it should not be considered the only educational instance. In this point of view, regarding discussions established by Bomeny, Cavaliere, Coelho and Mauricio on the development of children and adolescents in full-time study, it was intended, through qualitative research, to investigate whether the More Education Program, implemented in a CIEP in Duque de Caxias, represented a restart of full-time schools supported by Ribeiro, in which the whole process of learning takes place within the school, or, as guided by principles of Educational Cities, through commitment of partners and other educational places with the student's integral formation in extended schedule.

Keywords: Integral Education. More Education Program. CIEP (Integrated Centers for Public Education).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Emancipações no antigo território do Município de Nova Iguaçu.....	62
Figura 2	Regiões de Governo e Municípios do estado do Rio de Janeiro.....	63
Figura 3	Distritos de Duque de Caxias.....	64
Foto 1	Visão da Avenida 31 de março, em frente ao CIEP Henfil e, rua atrás do CIEP, em época de chuvas.....	65
Foto 2	Proximidade das casas à afluyente do Rio Sarapuí na Vila São José, região do Pantanal, Duque de Caxias.....	65
Foto 3	Ocupação de margem do rio Pilar, no Bairro Pilar, Duque de Caxias.....	65
Foto 4	Moradia e viela impróprias para vida humana numa aglomeração subnormal próxima à comunidade da Prainha, no bairro Bar dos Cavaleiros (Duque de Caxias).....	66
Gráfico 1a	Série em que se encontram os entrevistados.....	96
Gráfico 1b	Quando os alunos entrevistados entraram no CIEP.....	96
Gráfico 2a	Você gosta de ficar mais tempo na escola?.....	96
Gráfico 2b	Gostam mais da escola antes ou agora?.....	96
Gráfico 3	Percepção da mudança do ambiente escolar pelos alunos.....	97
Gráfico4	Demonstração do conhecimento dos alunos pela escola e sua equipe.....	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAIC (CAICs)	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CEDAE	Companhia Estadual de Águas e Esgotos
CIEP (CIEPs)	Centro Integrado de Educação Pública
CLAC	Curso Livre de Atualização de Conhecimentos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
P.O.	Professores Orientadores
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Programa Mais Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas
PSF	Programa Saúde da Família
PST	Programa Segundo Tempo
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEPE	Secretaria Estadual Extraordinária de Programas Especiais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná

UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UPC	União Popular Caxiense

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	Contexto.....	15
1.2	Problema.....	20
1.3	Objetivo geral.....	22
1.4	Objetivos específicos.....	22
1.5	Justificativa.....	23
2	HORÁRIO INTEGRAL: OUTRAS POSSIBILIDADES.....	26
2.1	O Programa Especial de Educação.....	28
2.2	CIEP: sentidos hegemônicos produzidos pela mídia.....	33
2.3	O programa Mais Educação.....	35
2.4	Expansão de matrícula em educação integral.....	39
2.5	Educação integral e jornada ampliada.....	41
3	METODOLOGIA.....	48
4	CIEP HENFIL E SEU CONTEXTO.....	60
4.1	A cidade e o bairro: suas características e história.....	60
4.2	A história do CIEP Henfil	66
4.2.1	<u>O primeiro Programa Especial de Educação.....</u>	66
4.2.2	<u>O segundo Programa Especial de Educação.....</u>	69
4.2.3	<u>Do fim do segundo Programa Especial de Educação ao programa Mais Educação, nos dias atuais.....</u>	72
5	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO/ESCOLA NO CIEP HENFIL: EDUCAÇÃO INTEGRAL? QUE EDUCAÇÃO É ESTA?.....	86

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	123
ANEXO A – Proposta de Questionário para alunos.....	131
ANEXO B – Banda Escolar.....	132
ANEXO C – Horta Escolar.....	132
ANEXO D – Dançarte.....	133
ANEXO E – CIEP Henfil: Rumo à Comunidade.....	133
ANEXO F – Jornal Escolar “A Voz da Graúna”.....	134
ANEXO G – Reforço Escolar (Roda de Leitura).....	135
ANEXO H – Horário do Programa mais Educação – 2012.....	136

INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTO

Muito se discute sobre educação em tempo integral no Brasil. Alguns segmentos da sociedade criticam e outros valorizam a implementação do horário integral nas escolas. Torna-se necessário, portanto, analisar o perfil e a qualidade do horário integral à luz das teorias, legislação e pesquisas que abordem a educação integral e, principalmente, a formação integral do estudante neste período ampliado de permanência na escola.

Percebemos, nas pesquisas bibliográficas que, formar integralmente o indivíduo seria valorizar o desenvolvimento de saberes, conhecimentos, e experiências voltados para o social, “podemos dizer que a educação integral se caracteriza pela busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano” (COELHO, 2009, p. 90).

Segundo Cavaliere (2002)

(...) firmou-se a tradição das instituições escolares omissas, cujo principal produto é a exclusão precoce de grande parte das crianças que a elas chegam. Tal situação atingiu o ápice nas décadas de 70, 80 e 90. O coroamento do ciclo de urbanização desordenada associado à políticas públicas erráticas e inadequadas (CUNHA, 1995) bem como a tendente privatização do sistema, com a retirada da classe média urbana da escola pública, consolidaram a baixa qualidade prática e simbólica do sistema de educação fundamental pública. (CAVALIERE, 2002, p. 248)

Ainda de acordo com Cavaliere (2002) a massificação da escolaridade levou à crença de que se as crianças estivessem na escola, todos os problemas estariam resolvidos.

A chegada das classes populares à escola, como regra e não mais como exceção, trouxe inúmeras novidades e, com elas, dificuldades para as instituições. Os baixos investimentos e a rapidez da expansão do sistema tornaram corrente a percepção de que a escola brasileira seria, na maioria das vezes, uma instituição ineficaz, com insuficiência de recursos, pessoal mal preparado e mal remunerado e com baixa capacidade de planejamento e inovação. Mas é possível, também, olhá-la de um outro ângulo. Sua difusão nos últimos 50 anos atesta a demanda da sociedade. (CAVALIERE, 2009, p. 55)

Mas que escola é oferecida para esta criança? Uma escola que questiona, que reflete sobre seus próprios paradigmas ou “uma escola que desempenha o papel característico de reprodução das desigualdades” (DUBET, 2001), que reforça

a ideologia de formar para o mercado de trabalho, reproduzindo relações sociais através da escola e reforçando as variadas formas de “desfiliação institucional”¹ (CASTEL, 2008) já existentes?

Percebemos a partir daí a formação de grupos específicos que receberiam tipos distintos de educação: as classes populares e as classes mais abastadas. Frigotto (1995) expõe que há uma educação para cada grupo a fim de que se mantenham e se reproduzam as funções sociais características de cada classe, embora em seu texto, a Constituição assegure que

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

Como superar então esta visão dualista da educação em que alguns poucos usufruem de processos educativos que efetivamente colaboram para a sua formação plena como pessoa e cidadão e a outros é destinada uma formação precária numa estrutura educacional que oferece aos mesmos entre 3h (escola de três turnos diurnos) e 4h (escola de dois turnos diurnos) de acesso aos saberes que a escola pode articular aos seus?

Ao primeiro grupo, mesmo que permaneçam na escola por 4h diárias, são proporcionadas, por suas famílias, cujo poder aquisitivo é melhor, atividades extraescolares que enriquecem seu processo formativo, às quais podem dedicar-se sem sobressaltos, pois não possuem em seu cotidiano as obrigações de alguns menores de classes sociais mais baixas, como por exemplo, a guarda de irmãos menores ou mesmo o sustento para sua família. Estes últimos, por vezes, contam somente com a escola para lhes proporcionar acesso aos saberes necessários à sua formação.

Será que somente em 4h, ou em 3h diárias de permanência na escola, a formação oferecida aos alunos das classes populares será suficiente para que se rompa a segmentação da educação como “forma de subordinar os processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas; e o caráter perverso desta subordinação na realidade brasileira”? (FRIGOTTO, 1995)

¹ Segundo Castel (2008), desfiliação é um processo através do qual o indivíduo não se encontra completamente excluído da sociedade, mas também não ocupa um lugar específico nela. Ele não se sente pertencente àquela realidade, pois há o enfraquecimento dos laços que liga o sujeito às instituições sociais.

No Brasil, nas últimas décadas, a discussão em torno de questões relacionadas à educação integral se desenvolve concomitante a emergência de textos legais e políticas que contemplam a ampliação da permanência dos alunos na escola. A legislação vem abordando o horário integral e autorizando programas que visam ao aumento das horas destinadas à formação do estudante.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) prevê em seus artigos 34 e 87 o aumento progressivo da jornada escolar e valoriza as experiências extraescolares (Art. 3º, inciso X). O Estatuto da Criança e do Adolescente cita a importância da formação integral da criança e do adolescente e a necessidade de proteção dos mesmos.

A Lei nº 10.172 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), a exemplo da Constituição Federal de 1988 e da LDB, só que de forma explícita, retoma a Educação Integral e acentua a necessidade de integração da assistência social. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) concede um maior aporte de recursos à educação em tempo integral. E, por sua vez, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, alicerce básico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, têm como objetivo conjugar esforços da União, dos Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, para assegurar a qualidade da educação básica. Nesse Plano, no seu Art. 2º, é possível verificar diretrizes voltadas para a ampliação do tempo escolar. Existe também o surgimento de

Recentes políticas públicas que buscam garantir a permanência das crianças nas escolas pelo menos até o final do período da obrigatoriedade revelam a percepção, por parte da sociedade, de que existe a necessidade de construção de uma nova identidade para a escola fundamental, sendo a primeira e indispensável condição para tal a integração efetiva de todas as crianças à vida escolar. (CAVALIERE, 2002, p. 249)

A estrutura dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), experiência de escolas em tempo integral que se desenvolveram no Estado do Rio de Janeiro nas décadas de 80 e 90, propiciava a guarda das crianças, oferecia alimentação e infraestrutura para que ali permanecessem e levassem seus estudos adiante, longe de percalços que poderiam afastá-los desta tarefa, como o envolvimento com a

violência, a ajuda no sustento da casa, e a guarda dos irmãos menores quando os pais trabalhavam.

A precarização da educação pública, bem como o processo de socialização escolar diferenciado do processo de socialização de algumas comunidades contribuem, para um processo de “exclusão branda”, como salienta Patto (2000), através da qual, escolas públicas sem fomento, formariam potenciais excluídos, ou seja, alunos teoricamente incluídos na escola, mas excluídos de oportunidades futuras que somente viriam por meio de uma boa formação.

O Programa Especial de Educação que implementou os CIEPs, além de ter atribuído grande ênfase à alfabetização, estimulou-se a criação de um material específico para atender às necessidades das classes de alfabetização e da antiga 5ª série, hoje 6º ano, visando, através de um atendimento diferenciado à parcela da população que mais sofre com as desigualdades sociais, reduzir o fenômeno da repetência e do baixo nível de aprendizagem, haja vista o grande número de alunos que frequentavam por três ou quatro anos a antiga 1ª série, hoje 2º ano (RIBEIRO, 1986).

Através da utilização de espaço e tempo adequados, o CIEP pôde oferecer atividades diversificadas que dialogavam com a cultura e os interesses da comunidade, proporcionando um aumento de oportunidades de aprendizagem que uma escola que oferece 4h diárias de aula às classes populares não poderia fazê-lo. A proposta de Educação Integral poderia atender às crianças, aos adolescentes e aos jovens em risco social que, por vezes, são flagrados em pequenos delitos justificando-os com as necessidades pelas quais têm passado.

Percebe-se que os estudantes da escola pública, que se encontram em meio a tantas mazelas, vivem junto a suas famílias um verdadeiro estado de exceção (AGAMBEN, 2008), em que providências, que estão à margem da lei, são tomadas para minimizar o sofrimento gerado pela pobreza e, naquele contexto, atender às necessidades de sobrevivência das pessoas que ali estão. Estas pequenas exceções cotidianas transformam-se em regras para as populações que não são atendidas pelo Estado e suas leis. Segundo Agamben (2008), a necessidade costuma fazer com que o ilícito se torne lícito, justificando, por meio de um estado de exceção, uma transgressão específica.

A escola, por vezes, pode acentuar este quadro que é reflexo de uma sociedade desigual, pois têm se mostrado excludente na medida em que não

oferece possibilidades de permanência e de prosseguimento qualitativo nos estudos, pois não acolhe o discurso das classes populares.

Nesse intuito, a escola poderia ter o papel de modificar as desigualdades e a apropriação dos saberes, oferecendo aos estudantes a possibilidade real de dialogar com os discursos hegemônicos e com o discurso da escola que constantemente se distancia do discurso do aluno e das classes populares às quais pertencem.

Neste universo de desesperança, encontramos na escola alunos que se revoltam contra o sistema escolar e resolvem, com isso, não fazer parte de um mundo que não dialoga com eles e que atribui unicamente aos mesmos a razão de seu fracasso. Alunos que, como a sociedade de um modo geral, buscam minimizar seus sofrimentos através do consumo de eletroeletrônicos, acessórios e roupas de marcas da moda embora não possam arcar com os custos destes bens.

Percebe-se, portanto, a necessidade de oferecer a este aluno condições para que ele possa obter uma formação integral e ser inserido na sociedade como um homem igual aos outros em seus direitos, deveres e oportunidades. Que a educação esteja comprometida com a formação plena da maioria dos estudantes de toda sociedade, e não apenas com a formação de grupos privilegiados, tornando-se efetivamente uma educação para todos.

Bomeny (2009) aponta em seu artigo sobre *A escola no Brasil de Darcy Ribeiro*, que muitos intelectuais situaram o Brasil como o país periférico que devido à herança ibérica recebida seria formado por um povo muito mais passional que racional, no sentido de agir sempre com o coração. Esta característica faria com que as pessoas agissem sempre emocionalmente gerando comportamentos imprevisíveis, instáveis e indisciplinados. Esta seria uma explicação do fracasso do Brasil baseada em seu passado.

Outros intérpretes do Brasil, segundo a autora, também refletiram sobre esta questão e foram além deste panorama “o passado nos condena”. Pensaram na insolidariedade social da população brasileira que tornava o povo incapaz de se associar e se mobilizar em busca da consecução de direitos e de melhores condições de vida. Estes intelectuais se engajaram na tentativa de encontrar soluções para os problemas no Brasil e Darcy Ribeiro destacou-se por defender a educação como solução para os problemas sociais. A partir da infância se ofereceria a possibilidade de aquisição de elementos que favoreceriam a inserção do sujeito na sociedade através de uma escola pública e integral que minimizasse os problemas

sociais pelos quais as crianças desde cedo já passam, como por exemplo, o menor abandonado. A ideia era de que se as famílias não tivessem recursos para prover a alimentação, o vestuário, a saúde, os materiais escolares de seus filhos, encontrariam nestas escolas, responsáveis pela guarda das crianças em tempo integral, o investimento necessário para atender a estas demandas.

Os CIEPs, criados pelo Programa Especial de Educação, ofereciam para seus alunos o uniforme, a merenda, seus materiais e profissionais qualificados para, além do trabalho pedagógico, o atendimento médico e odontológico. Toda assistência social era oferecida, numa tentativa de universalizar o direito à educação trazendo para dentro da escola aqueles que por muito tempo estiveram excluídos dela, tendo negado, seu direito a uma educação de qualidade. Haveria, portanto, a possibilidade de favorecer a inserção destas crianças, adolescentes e jovens na sociedade.

O CIEP teria inovado o panorama das escolas públicas brasileiras da década de 80. Oferecendo às classes populares uma educação democratizante que efetivamente se comprometia com a formação integral da criança, estimulando o fortalecimento do papel social e político da escola e uma interação maior entre a escola e a comunidade através do incentivo às manifestações culturais e artísticas e do estreitamento da relação entre pais e professores.

1.2 PROBLEMA

Este estudo baseia-se na observação das realidades vivenciadas por nós no âmbito das atividades letivas desenvolvidas no CIEP 015 Henrique de Sousa Filho – Henfil. Tais realidades vivenciadas por nós professores, não somente através do desenvolvimento de atividades específicas, mas também através do desenvolvimento de um projeto no qual todos os profissionais da escola visitam as casas dos alunos em busca daqueles que mais faltam às aulas: Projeto Henfil: Rumo à Comunidade nos levou a realização desta pesquisa.

Percebemos, após as visitas feitas às suas casas, localizadas em áreas de difícil acesso, com condições precárias e insalubres, que os alunos, que ali residiam, eram aqueles que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem, um maior percentual de faltas e, as maiores chances de abandonarem os estudos, além de

outras condições relativas às realidades por eles vividas. Esta vivência nos permitiu conhecer melhor esses alunos e, nos proporcionou analisar criticamente sua situação na escola, com o objetivo de intervir neste processo de faltas excessivas que poderiam levá-los a evasões futuras.

Ao final do primeiro semestre os professores, a direção e a equipe técnico-pedagógica da Unidade se reúnem e, com o auxílio de funcionários de apoio administrativo residentes na própria região, visitamos os alunos faltosos e conversamos com os pais sobre os motivos das faltas e sobre a opinião que possuem sobre o trabalho da escola. Através desta entrevista identificávamos se a família tinha conhecimento da falta e envolvia-se com o processo de aprendizagem do aluno.

Muitas famílias destacaram a importância dos projetos, que já eram desenvolvidos na escola, como a dança, a horta e a banda, para estimular, no aluno, a vontade de estar na escola. E achavam interessante que o aluno permanecesse mais tempo no espaço escolar, pois possibilitava a redução da evasão, já que as crianças gostavam da escola, e melhora no desempenho escolar.

Surgiu então, em 2009, o Programa Mais Educação, que amplia o horário de permanência das crianças na escola. Esta seria então, uma oportunidade que talvez atendesse a expectativa do grupo de professores em relação ao tempo do aluno na escola. Este programa trouxe-nos à lembrança, o conjunto de escolas públicas de tempo integral que foi criado no Estado do Rio de Janeiro, sob a gestão de Leonel Brizola, durante os anos 80 e 90, com o objetivo de oferecer educação de qualidade aos alunos, consolidando um projeto idealizado por Darcy Ribeiro a partir dos ensinamentos de Anísio Teixeira.

No projeto original dos CIEPs, as crianças que se encontravam em risco social podiam usufruir de uma estrutura que minimizava o abandono e a carência em que se encontravam, pois na escola podiam contar com atividades enriquecedoras e com ensino contextualizado que atendiam às suas necessidades. Havia uma preocupação de integrar a cultura da escola com a cultura da comunidade de maneira harmoniosa. E para facilitar este processo foi inserido no seu quadro profissional o Animador Cultural que relacionava a escola com a realidade na qual estava inserida. Em casos mais graves de abandono, os Pais Sociais recebiam estas crianças (alunos residentes) além do horário normal, pois estas instituições possuíam dormitórios para este fim. O programa inovou ao demonstrar a necessidade da redefinição do papel da escola em nossa sociedade.

Influenciado pela obra teórica e prática de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro criou e coordenou este programa que articulava, pelo regime de turno único, linhas de ação nas áreas de instrução, saúde e cultura, que pretendiam resultar numa escola democrática, com funções sociais e pedagógicas ampliadas, numa tentativa de reverter a causa do fracasso escolar que reside “na atitude das classes dominantes brasileiras para com o nosso povo” (RIBEIRO, 1986, p. 13).

O programa Mais Educação foi apresentado à rede municipal de Duque de Caxias no dia 23 de junho de 2009, no Teatro Raul Cortez. Este programa foi inicialmente normatizado pela portaria Interministerial nº. 17/2007 e tornou-se institucionalizado pelo decreto 7083- 2010. A proposta do Mais Educação é de que o tempo de permanência do aluno seja aumentado através do oferecimento de atividades diversificadas no contraturno escolar. E a qualidade do ensino também será ampliada? Como será o efeito do programa na comunidade em que a escola está inserida? Neste CIEP, o Programa Mais Educação/Escola, pode ressignificar o horário integral de outrora?

1.3 OBJETIVO GERAL

Analisar se o Programa Mais Educação implementado num CIEP em Duque de Caxias, incorpora sinais das experiências anteriores de educação integral vivenciadas por esta escola, entre elas a de tempo integral do CIEP.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Caracterizar o Programa Especial de Educação;
- b) Caracterizar o Programa Mais Educação;
- c) Reconstituir os processos internos do CIEP Henfil e sua história de educação integral;
- d) Relacionar a caracterização da comunidade de Parque Paulista à demanda por educação em tempo integral.

1.5 JUSTIFICATIVA

O Município de Duque de Caxias (RJ), localizado a 27 km de distância da capital do Estado, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, com uma área de 465 km², apresenta espaços com precárias condições de infraestrutura urbana e problemas ambientais, como a deficiência de sistemas de esgoto sanitário, inundações e enchentes, moradias precárias, entre outros (IBGE, 2007). Em 2000, apenas 25% dos trabalhadores tinham vínculo formal de trabalho e 52% relatavam rendimentos abaixo de três salários mínimos (IBGE, 2000).

Duque de Caxias era considerado o sétimo município com maior índice de pobreza extrema no estado do Rio de Janeiro, em 2003, com 14,5% da população vivendo abaixo da linha de pobreza, destacando-se áreas que agrupavam até 20% de famílias vivendo com níveis de renda caracterizados como de extrema pobreza. Paradoxalmente, o município é considerado o segundo pólo industrial do Estado do Rio de Janeiro e possui um dos maiores PIB (Produto Interno Bruto) *per capita* do país, porém, não vemos, nitidamente, a aplicação de tamanha riqueza para melhoria das condições de vida de boa parte da população estimada em 867.067 habitantes, segundo IBGE (2012). Estas informações explicitam a realidade na qual vivem os alunos em Parque Paulista, bairro pertencente ao terceiro distrito de Duque de Caxias, uma dentre tantas cidades cujo “desenvolvimento econômico não favoreceu um desenvolvimento social”, como destaca Martins (2008) afirmando

Como é difícil reconhecer a legitimidade de um modelo de desenvolvimento que exclui legiões de seres humanos das oportunidades de participação não só nos frutos da riqueza, mas até mesmo na produção da riqueza. (MARTINS, 2008, p. 10)

Segundo o depoimento de pais e alunos, os alunos do CIEP Henfil possuem poucos recursos financeiros, nenhuma opção de lazer no bairro, nenhum acesso a cinema e teatro e poucas oportunidades de outros processos formativos que não seja na escola.

Percebemos que uma parte dos alunos vem de famílias desestruturadas (desentendimentos intensos, detenções, abandonos), que vivem em conflitos gerados por extrema situação de pobreza que é vista por muitos como “uma espécie de paisagem que incomoda a todos, mas que, tal qual a natureza, se estrutura fora e

por fora da trama das relações sociais” (TELLES, 2006). Neste espaço, em que a pobreza é naturalizada, há poucas oportunidades para que as crianças, os jovens e os adolescentes não reproduzam posteriormente este quadro no qual estão inseridos.

A escola pública e integral para todos poderia dar a estes alunos a possibilidade de construir uma nova realidade diferente daquela que conheceram. O espaço escolar neste sentido estaria responsável por produzir - e não “reproduzir em dobro” (COELHO, 2004) o que os alunos já têm no horário parcial - um novo contexto e novas vivências para toda comunidade.

Entendemos que não cabe mais uma escola que possui a esperança em ensinar alunos, de classes sociais menos favorecidas, pensando em perfis semelhantes aos das classes mais favorecidas como acontecia - ou vem acontecendo - nas escolas públicas do nosso país e, exigir resultados parecidos aos das demais crianças que têm acesso a outras oportunidades de complementação de sua formação, como cursos, prática de esportes, leituras, recursos informacionais diversos, teatro, cinema, dentre outras atividades socioculturais.

Recebemos, em algumas escolas, crianças que estão à beira de muitos riscos sociais. E, é para este aluno, que devemos oferecer uma educação pública integral de qualidade que possa proporcionar acesso a vários saberes, oportunidades, bens culturais e simbólicos, formação plena como cita a nossa Constituição e também, o acesso a um tratamento mais digno que por vezes não encontram em suas casas, junto a suas famílias: alimentação, atendimento médico, orientação, a guarda por um adulto qualificado (às vezes outros menores tomam conta dos irmãos mais novos em suas casas, pois os pais trabalham).

Entendemos, após estudos, que, somente com um horário ampliado, o aluno poderá suprir suas necessidades básicas e estar apto para dialogar com os saberes que a escola dinamizará, pois

A criança popular urbana vive em condições precárias, nas favelas ou nos bairros pobres da periferia, como em tantas outras regiões do Brasil, é essencialmente diferente da criança afortunada que vive nas áreas ricas. O pequeno favelado, comendo pouco e mal, cresce raquítico. Às vezes é até prejudicado por malformações, se a fome ocorre muito cedo ou se é demasiada. (...) Toda a sua inteligência está voltada para a luta pela sobrevivência autônoma, em esforços nos quais alcança uma eficácia incomparável. A criança afortunada se desenvolve bem fisicamente, fala a língua da escola, é ágil no uso do lápis e na interpretação de

símbolos gráficos e chega à escola altamente estimulada pelos pais. (...). Ocorre, porém que todos vão à escola e ali competem; mas o menino rico não tem, jamais, de lutar pelo sustento, nem de cuidar dos irmãos, e raramente cai na delinquência. (RIBEIRO, 1986, p. 13-14)

2 HORÁRIO INTEGRAL: OUTRAS POSSIBILIDADES

O pioneiro do movimento da Escola Nova, o educador Anísio Teixeira, fomentou as primeiras concepções de Educação Integral no Brasil. Em 1925 realizou a primeira reforma da educação no estado da Bahia, como Diretor de Instrução do Estado, na qual regulamentava o ensino Normal e o ensino primário, enfatizando assim a formação da criança e do professor.

Influenciado pelas ideias de John Dewey, acreditava que a ampliação da escolaridade das crianças poderia resultar, no futuro, na formação de uma sociedade democrática, através da oferta de uma escola pública comum, laica e para todos. Criticou a sucessiva redução da permanência da criança na escola ao constatar que os estados ofertavam inicialmente 4 horas diárias de aula chegando a 3h em alguns deles.

Nunes relembra a afirmação de Anísio de que, com o argumento de ampliar a oferta de educação e proporcionar treinamento para o trabalho, os governantes passaram a implementar “um programa de menos destinado a um maior número de alunos” (NUNES, 2009, p. 122). E Cavaliere (2009, p. 51) acrescenta ainda, em seu artigo sobre “Escolas de tempo Integral *versus* alunos em tempo integral”, que “a escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais.”

Em 1950, Anísio Teixeira organizou escolas de Educação em Tempo Integral para oferecer uma educação de qualidade às famílias das periferias de Salvador. Eram quatro grandes escolas, três de nível primário (primeiro segmento do ensino fundamental) e uma de nível secundário (segundo segmento do ensino fundamental) com capacidade para 1.000 alunos, denominadas Escolas-Classe e dispostas de tal maneira que formavam um quadrilátero, em cujo centro situava-se um complexo de instalações denominado Escola-Parque que oferecia oficinas de trabalho, atividades artísticas, de educação física e sociais com capacidade para 2.000 alunos. Havia também o atendimento médico-odontológico para alunos, professores e funcionários. Esta escola recebeu o nome de Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Os alunos que permaneciam em um turno nas Escolas-Classe aprendiam Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais e no outro turno, faziam as

atividades oferecidas na Escola-Parque, agrupados pela idade e pelas preferências em turmas de 20 a 30 alunos. Muitas atividades extraclasse eram desenvolvidas pelos alunos, especialmente em três classes consideradas experimentais que integravam cada uma das escolas-classe à escola-parque, desenvolvendo projetos de correios, clubes, rádio-escola, lojas e etc.

Através deste modelo de escola pretendia-se aumentar as oportunidades de aprendizagem, de comunicação e de vivência necessárias para que o aluno se tornasse um cidadão ativo em busca de uma sociedade mais democrática e menos desigual. Havia também a necessidade de estimular a credibilidade na escola pública, pois a mesma era vista como palco de improvisações e políticas incertas e frágeis, como explicita Nunes (2009), o que não se efetivou de início, haja vista a presença de muitas críticas ao projeto de vários segmentos da sociedade, inclusive de professores.

Tal desconfiança, como sinaliza Bomeny (2009), também atingiu o Programa Especial de Educação liderado por Darcy Ribeiro que, inspirado pelos ideais de Anísio Teixeira, criou os CIEPs e uma proposta de educação inovadora. Defendeu uma escola pública para todos, que formasse as crianças para a vida em sociedade, oferecendo para as mesmas uma educação integral através de metodologia atual que dialogava com suas necessidades e com a realidade da comunidade.

Darcy Ribeiro preocupou-se em trazer para dentro da escola serviços necessários para que a camada mais pobre da população pudesse estar apta ao desenvolvimento cognitivo, pois seria difícil desenvolver o processo de aprendizagem sem ter acesso sequer à alimentação. Rechaçava a tendência dos governos de reduzir a permanência dos alunos na escola, dividindo o horário escolar em três turnos diários. Alegavam ser a solução para oferta da educação a um número maior de pessoas, haja vista a falta de recursos.

Assim como fez Anísio em Salvador com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Darcy constrói os CIEPs nas periferias do Rio de Janeiro. Foram 506 prédios ao todo, com arquitetura projetada por Oscar Niemayer, como nos indica Cavaliere (2002), proporcionando aos alunos o acesso à cultura, às artes e aos esportes através da construção de espaços adequados, aquisição de materiais e currículo diversificado. A criança pobre não dispunha de muitos espaços para o desenvolvimento do conhecimento formal. A escola deveria, portanto, cuidar da guarda desta criança, livrando-a dos perigos das ruas, e dinamizar atividades

pedagógicas sem perder de vista a relação entre educação, saúde, cultura e o diálogo dos saberes da comunidade com os saberes escolares.

2.1 O PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

Criado pela Secretaria Extraordinária de Educação o programa teve seu início em 1984 sob a direção do vice-governador do estado do Rio de Janeiro e Secretário de Ciência, Cultura e Tecnologia, o professor Darcy Ribeiro. Foi interrompido em 1987 e foi reiniciado no segundo governo de Leonel Brizola, em 1991.

Os alunos permaneciam 8h nas Unidades, realizavam 4 refeições e contavam com atividades integradas ao currículo obrigatório do Ciclo Básico. Igualmente, contavam com profissionais qualificados e treinados para o trabalho com os discentes em horário integral.

De acordo a revista “Carta” (v. 5, n. 15, 1995), em 1994, existiam 506 CIEPs e 5 CAICs. As últimas unidades entregues à população apresentaram um custo médio de R\$ 1.996.020,00 investidos em três construções distintas: prédio principal, ginásio polivalente a e biblioteca.

O prédio principal possui três pavimentos ligados por uma rampa central. No pavimento térreo estão localizados o refeitório com capacidade para 200 alunos, e uma cozinha dimensionada para até mil refeições diárias. No outro extremo do pavimento térreo fica o centro médico-odontológico e entre este e o refeitório, um amplo recreio coberto. Nos pavimentos superiores estão localizadas vinte salas de aula, um auditório, salas especiais para Estudo Dirigido e outras atividades e instalações administrativas. No terraço, uma área reservada para o lazer e dois reservatórios de água. O ginásio é dotado de arquibancada. Vestiário e depósito para guarda de materiais. A terceira construção é a Biblioteca, dimensionada para atender aos alunos e à comunidade. Sobre a biblioteca ficam os alojamentos destinados aos alunos residentes. Sobre a Biblioteca ficam os alojamentos destinados aos alunos residentes dotados de todas as dependências necessárias para a acomodação do casal responsável pelas crianças, cozinha, banheiros e dependências para doze meninos e doze meninas. (NIEMEYER, 1991, p. 41)

A assertiva trata de um CIEP numa área construída de 6.600 m², “com capacidade para abrigar até 1.000 alunos” (RIBEIRO, 1986, p. 42). Nos casos em que os terrenos eram menores, havia outro tipo de estrutura que também variou um pouco conforme o programa em que o CIEP foi construído: no primeiro ou segundo Programa Especial de Educação. Suas construções se deram sem desperdício de recursos e com materiais pré-fabricados que segundo Niemeyer, “constituem uma economia de 30% em relação às construções do tipo comum” (1991, p. 45).

Quanto à capacitação dos profissionais, as mesmas se organizavam da seguinte maneira:

PROFISSIONAIS	TREINAMENTO
Diretores gerais e adjuntos	80h na Secretaria antes de assumirem suas funções.
Professores Orientadores	24h antes de assumirem suas funções e 8h por mês nas suas unidades durante todo serviço.
Bolsistas	16h iniciais e, posteriormente, 4h diárias sob orientação dos P.O.s (Professores Orientadores) das unidades.
Pais Sociais	Capacitação com treinamentos realizados por áreas de atuação dos supervisores em grupos de CIEPs por região.
Profissionais de Educação Física	Encontros periódicos com a Coordenação de Educação Física na SEEPE.
Bibliotecários	Encontros periódicos com a Coordenação de Bibliotecas.
Animador Cultural	Treinamento inicial, na admissão do animador, com caráter avaliativo.
Pessoal de apoio	Treinamento periódico.

Fonte: Revista Carta, v. 5, n. 15, ano 1995.

A produção de material específico para os alunos dos CIEPs foi destaque neste período, em que havia uma grande preocupação em oferecer, aos professores, recursos materiais que pudessem atender com qualidade aos alunos, com ênfase no processo de alfabetização. A produção de livros, cartazes e revistas foi intensa, bem como a produção de recursos audiovisuais, que foi uma verdadeira inovação para a época e agradou a muitos profissionais de educação, como veremos nos relatos dos entrevistados.

MATERIAIS PRODUZIDOS NO II PEE	
Série Ler, Escrever, Contar	4 Cadernos de atividades destinados aos alunos que se iniciam na leitura e na escrita.

Livros de histórias	Conjunto de 10 pequenos livros de literatura infantil acondicionados numa sacola de plástico transparente para o fácil transporte e manuseio.
Conjunto de cartazes: <ul style="list-style-type: none"> • Calendário Anual • Calendário- Frequência • Alfabeto com rimas 	Material alfabetizador que era construído junto à turma seguindo a proposta construtivista do PEE (Programa Especial de Educação). Os alunos sempre estavam envolvidos na construção diária deste material.
Dicionário da turma	Com ilustrações feitas pela própria turma.
Jornal da turma	Material com a diagramação de um jornal para que os alunos aprendam possam vivenciar a situação de criar e ler um jornal.
Coletânea Aventura de Ler	Conjunto de 5 livros para crianças que já dominam a leitura e a escrita.
Série o Mundo em que vivemos	Composta por 4 volumes para o ensino de Ciências, valorizando o lúdico e o gosto pela descoberta.
Série Pensar, Calcular, Registrar	Composta por 4 volumes para o ensino de Ciências, instigando o raciocínio e a relação com os saberes dos alunos.
Publicações Cartas ao Professor	Oferecendo aos professores aprofundamento teórico em cada área de estudo e sugestões práticas para o trabalho integral. Eram divididas em Linguagem (4 volumes); Ciências (2 volumes) e Matemática (2 volumes).
Série Informação Pedagógica	Conjunto de 20 fascículos produzidos no 2º PEE. Traziam artigos que tratavam de questões pedagógicas e apresentavam os estudos de alguns pensadores que muito

	contribuíram para se discutir sobre educação.
CLAC (Curso Livre de Atualização de Conhecimentos)	Cursos pedagógicos para suprir as deficiências de conteúdo, veiculados por televisão e por material impresso. Contava com aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências. Histórias e Filosofia, como revisão dos conteúdos já estudados pelos professores.
Centro de Teledifusão	Produzia programação educativa para professores e alunos. Uma das mais abrangentes propostas produzidas pelos Centros de Teledifusão é a que se intitula Rede Geral: série de 40 programas, com duração de 20 minutos, que trata de questões sobre educação, sobre a criança, sobre o universo de vivências que possui ao chegar à escola, reflexões teóricas sobre a ação pedagógica e por fim sobre como a criança constrói seu conhecimento.

Fonte: Revista Carta, v. 5, n. 15, ano 1995. 2º Programa Especial de Educação

Além da produção de material para os professores e alunos do CIEP, outra proposta de trabalho, igualmente relevante, era o Estudo Dirigido destinado a todos os alunos do Ciclo Básico, haja vista a dificuldade dos alunos encontrarem orientação em meio a algumas famílias cujos pais ou outros responsáveis não contaram com processo de escolarização que favorecesse a ajuda com tarefas escolares em casa.

Nesta proposta, o aluno contava semanalmente com 4h de Estudo Dirigido com professor específico para orientar esta atividade. Havia 2 salas de Estudo Dirigido: A sala Prazer de Ler e a sala Desafio de Pensar, cujas atividades eram planejadas juntamente com os professores de turma. Propiciando, assim, a possibilidade de aperfeiçoamento na leitura, na escrita, em outros processos educativos e de avaliação continuada - processo muito importante no PEE que proporcionava a manutenção dos alunos em suas turmas nos cinco anos do Ciclo

Básico, evitando assim a reprovação. O objetivo do Estudo Dirigido era que o aluno aprendesse a estudar.

Nos CIEPs também era oferecido o direito à saúde, pois os alunos e a comunidade podiam usufruir de assistência médico-odontológica no Centro Médico do CIEP que desenvolvia um trabalho de prevenção e assistência curativa.

O projeto de saúde escolar, nos CIEPs, muito mais que um esforço assistencial complementar é parte ativa integrante de todo processo pedagógico que objetiva o crescimento físico, emocional e social dos alunos. A partir da compreensão do binômio saúde/doença como um processo socialmente determinado, no qual cada grupamento humano tem seu próprio perfil histórico, é justo estabelecer que saúde, mais que algo a ser ensinado, é um direito fundamental a ser conquistado. Nos CIEPs divulga-se a noção de que esta conquista depende do trabalho de todos: escolares, funcionários (diretores, professores, médicos, dentistas, enfermeiros, auxiliares de enfermagem, merendeiras, inspetores) e membros da comunidade. A saúde é vista, sempre, como um processo dinâmico, que não se esgota no ambiente escolar. (RIBEIRO, 1986, p. 118)

Segundo Ribeiro (1986), a equipe de odontologia, composta por um dentista e dois auxiliares de Odontologia era volante, ou seja, o atendimento era realizado em clínicas desmontáveis que percorriam as escolas. Durante o ano letivo, cada equipe visitava 8 CIEPs.

A animação Cultural tinha como objetivo fazer a integração entre escola e comunidade e transformar a escola num espaço democrático articulando educação formal e não-formal de modo que haja um diálogo entre os saberes da escola e os saberes da comunidade. Os Animadores Culturais costumam trazer para dentro das escolas manifestações culturais da comunidade e/ou moradores que podem enriquecer as atividades com suas experiências, como um músico, um sambista, um agricultor, um escritor de cordel, etc.

O Programa Especial de Educação possibilitou uma inovação no cenário educacional brasileiro no momento de sua implantação e nos anos que seguiu funcionando. Trouxe à sociedade brasileira novas formas de entender e perceber a educação e, principalmente, um incentivo ao fomento da educação integral em tempo integral no país.

2.2 CIEP: SENTIDOS HEGEMÔNICOS PRODUZIDOS PELA MÍDIA

O CIEP não deu certo?

A frase acima explicita o que boa parte da população pensa sobre o projeto dos CIEPs. Segundo se depreende da divulgação na mídia, os desarticuladores do PEE acreditam que este projeto, por ser voltado para as classes populares, não tinha como obter bons resultados. Esquecem-se, no entanto, de analisar o contexto no qual se deu a precarização dos CIEPs.

Questões políticas estiveram presentes, pois Brizola ², ao aprovar o projeto, foi duramente criticado. Acusavam-no de tentar se promover à custa de construir escolas. Além disto, enfatizavam que era um projeto muito caro para ser construído em beiras de estrada ou no meio do mato, como se nestas periferias não houvesse pessoas que fariam bom uso da escola em horário integral. Após o primeiro mandato de Brizola como governador do Estado do Rio de Janeiro, Moreira Franco assume e reduz significativamente o quantitativo de professores e a verba destinada à alimentação dos alunos. E Marcelo Alencar, quando assume após o segundo mandato de Leonel Brizola, também reduz o quantitativo de profissionais para o trabalho nos CIEPs, dentre eles, professores, enfermeiros, animadores culturais e etc.

A mídia também deu a sua contribuição para que todos concluíssem que o problema nos CIEPs era intrínseco ao Programa Especial de Educação, embora haja muitos depoimentos e pesquisas como a desenvolvida por Pereira (2008) que destaca a trajetória de alunos do CIEP ao Ensino Superior em instituições privadas e públicas, e a valorização da formação obtida nestes CIEPs.

Os alunos que permaneceram mais tempo na escola estudada, ou seja, de cinco a sete anos, matriculados no Ensino Fundamental ou na modalidade do Ginásio Público, trazem uma marca, uma memória que parece significativa na trajetória escolar bem sucedida que os levou ao Ensino Superior.

Mais de um aluno entrevistado pertence a famílias que, à época, eram adeptas da política educacional do governo do Estado e do Programa dos CIEPs e tinham com essa política uma relação de colaboração e apoio. (PEREIRA, 2008, p. 150)

Maurício (2009) faz uma análise em seu texto *Escola pública de horário integral: representações do jornal O Globo* mostrando como através de um jogo que articula desde títulos e cores na impressão do jornal ao dia da semana em que é

veiculado, o leitor é induzido a se apropriar e a reproduzir um discurso hegemônico de que o horário integral não funciona, pois

Comprovar que a culpa do fracasso é do pobre sempre seduz a classe média e é uma boa receita de sucesso. Para isso não há escrúpulos em omitir dados e manipular imagens para reforçar o consenso fácil que herdamos da escravidão: para que gastar recursos com a educação popular? A leitura que se quer transmitir é que os pobres não conseguem bons resultados na escola mesmo quando se oferece a eles uma escola de luxo. (MAURÍCIO, 2009, p. 21)

O texto jornalístico aborda a situação dos CIEPs dando grande destaque aos casos que o próprio repórter define como sendo exemplos de fracasso e pouco destaque aos exemplos de sucesso que saíram dos CIEPs. Valorizam excessivamente os custos altos para a manutenção de um CIEP, como se fossem um desperdício, ressaltando um discurso de que educação de qualidade não é própria das camadas populares, visto que, as classes mais abastadas podem oferecer aos seus filhos uma educação ampliada em vários contextos, seja na própria escola, seja em outros estabelecimentos.

Esses estabelecimentos privados de ensino já oferecem atividades extracurriculares em seu contraturno, funcionando como uma jornada escolar expandida. Ou, também, na lógica da formação competitiva, muitas famílias compõem, para seus filhos, uma agenda de investimentos educativos, oferecendo uma suplementação do horário escolar, com atividades de aprendizagem, por meio de cursos de idiomas, práticas de atividades físicas, esportes diversificados, cursos artísticos etc. (GONÇALVES, 2006, p. 4)

² Em 1962, pela primeira vez, Brizola foi eleito deputado federal pelo antigo Estado da Guanabara. Viveu no exílio o período da ditadura militar, a partir de 1964. Com a anistia, retornou ao Brasil em 1979. Foi eleito governador do Rio de Janeiro em 1983. E pela segunda vez, Brizola conquistou o governo do Rio de Janeiro em 1991.

2.3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O Programa foi criado através de uma iniciativa do Ministério da Educação, por meio das Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e de Educação Básica (SEB), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), visando ao aumento da permanência do aluno na escola. Esta intersectorialidade é um traço marcante deste programa, pois articula o Ministério da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio-Ambiente, além da Presidência da República e da Secretaria Nacional de Juventude para que sejam minimizados os problemas educacionais da escola e seja ampliada a jornada escolar com o cuidado para que não se repita mais do que aquilo que o aluno já vivencia no ensino parcial e que ratifica as desigualdades proporcionando, na medida em que inclui a criança no universo escolar, processos de exclusão ou desfiliação (CASTEL, 2008) futuros.

Criado pela portaria interministerial n.º. 17/2007 e normatizado pelo Decreto 7.083/10, o programa pretende induzir, nas escolas, a capacidade de minimizar as desigualdades sociais e valorizar a diversidade cultural do país oferecendo aos alunos da rede pública atividades diversificadas organizadas em macrocampos e relacionadas ao PPP da escola em diálogo com a comunidade, ampliando os espaços e oportunidades de aprendizagem. Recomenda ainda o atendimento, segundo o passo-a-passo do Programa Mais Educação, de:

- Estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência;
- Estudantes que congregam seus colegas – incentivadores e líderes positivos (âncoras);
- Estudantes em defasagem série/idade;
- Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º/5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase;
- Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono;
- Estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência.

As atividades oferecidas ao público citado serão planejadas e dinamizadas por profissionais da educação, educadores populares e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos). Estes dois últimos, com o objetivo de favorecer o diálogo entre escola e comunidade através da construção de uma rede de saberes. Estas atividades poderão ser oferecidas nas Unidades Escolares ou em áreas distribuídas pela comunidade, proporcionando aos alunos o contato com outros espaços educativos e incentivando uma integração de suas atividades com o que já vem sendo desenvolvido na escola, articulando o programa ao Projeto Político Pedagógico da instituição.

O Programa Mais Educação pode colaborar para resgatar a ampliação da jornada escolar formando o aluno integralmente. Para que este resgate ocorra, o programa reconhece a necessidade de investimento, infraestrutura e planejamento e, em Duque de Caxias, como em outros municípios, faz ainda mais uma parceria: com o Programa Segundo Tempo. Através deste projeto, o aluno pode usufruir de um aumento qualitativo das atividades voltadas para o esporte e, trazendo com ele investimento e infraestrutura para que isto ocorra.

A instituição de políticas públicas em educação voltadas para a ampliação da jornada tenta estabelecer um diálogo com a comunidade, possibilitando a efetivação de redes socioeducativas, em que a comunidade esteja envolvida e comprometida com a formação plena do estudante; neste processo pode usufruir de outros espaços educativos fora da escola como uma praça, uma rua, um parque, uma biblioteca, um clube, um teatro, um cinema, uma associação de moradores do bairro, um pátio, entre múltiplas experiências e possibilidades de convivências nos territórios educativos. Esta também é a proposta do Mais Educação.

Por outro lado, Cavaliere discute que

a troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais parece ser fundamental para o enriquecimento da vida escolar. Entretanto, num sistema educacional ainda frágil institucionalmente e materialmente, as formas alternativas de ampliação do tempo sócio-educativo que não têm como centro a instituição escolar, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. Ronda-lhes a possibilidade de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização das práticas educativas. (CAVALIERE, 2010, p. 8)

Esta assertiva, propõe uma investigação sobre os pontos positivos e negativos da implementação desta política. Sem perder de vista a necessidade da

centralidade da escola neste processo em que, nem sempre, os parceiros e equipamentos públicos atendem às demandas dos alunos e aos objetivos do Programa.

Ao aderir ao programa Mais Educação, a escola precisa selecionar monitores que estariam encarregados de dinamizar as oficinas do programa. Estes monitores não têm a necessidade de possuir um vínculo empregatício com a rede municipal, no entanto, o coordenador do programa, segundo orientações recebidas pela equipe responsável pelo programa na SME, deve ser um professor da rede que possua 20h semanais disponíveis para orientar os monitores, organizar o desenvolvimento do programa na escola e as atividades que serão implementadas pelosicineiros, como o desenvolvimento de atividades de aprendizagem, culturais e artísticas, esportivas e de lazer, de direitos humanos, de meio ambiente, de inclusão digital e de saúde e sexualidade.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) envia recursos para que o Programa Mais Educação seja operacionalizado nas escolas. E, após o seu recebimento, o coordenador do programa organizará o horário das turmas, selecionando os macrocampos sugeridos pelo programa com os quais deseja trabalhar. São eles:

- Acompanhamento pedagógico das atividades relacionadas ao letramento, ao conhecimento lógico-matemático, à história, à geografia, às línguas estrangeiras.
- Meio ambiente, através da horta escolar e ou comunitária.
- Esporte e lazer, oferecendo atividades baseadas em práticas corporais que fortalecem a cultura local e a diversidade cultural na comunidade.
- Direitos Humanos em Educação, incentivando a aquisição de valores ligados ao respeito e à valorização da diversidade.
- Cultura e artes, em que há o incentivo a implementação de atividades relacionadas à cultura local (fanfarra, hip-hop, canto coral, dança, teatro, pintura, grafite, desenho, escultura, capoeira, percussão), sem descuidar do contato com obras literárias.
- Inclusão digital, com oficinas que trabalhem a familiarização com as noções básicas de informática.

- Prevenção e promoção da saúde, com atividades que promovam a saúde do corpo, a saúde bucal, a prevenção ao uso de drogas, a prevenção à violência e educação para saúde sexual e reprodutiva.
- Comunicação e uso das mídias. A partir da criação de ecossistemas comunicativos, será trabalhada a função social da escola.
- Educação Científica, com atividades que incentivem que a ciência e a tecnologia se tornem melhor conhecidas na escola e na comunidade, por meio de feira de ciências, exposições, olimpíadas de ciências, dentre outros.
- Educação Econômica e Cidadania é um macrocampo destinado apenas para alunos das séries finais do ensino fundamental e para todo ensino médio. Serão desenvolvidas atividades visando ao exercício do empreendedorismo, o consumo consciente e sustentabilidade ambiental.

Para se discutir sobre o Programa Mais Educação, há de se levar em consideração as seguintes categorias apontadas por Pinheiro (2009):

- Tempo escolar;
- Ações socioeducativas;
- Espaço educativo;
- Proteção social;
- Tempo integral;
- Ações integradas e
- Intersetorialidade.

O tempo escolar se caracteriza pela permanência efetiva do aluno na escola sob guarda e responsabilidade da Unidade Escolar. Em se tratando do Programa Mais Educação, este tempo será ampliado como uma estratégia do governo federal para fomentar o aumento da permanência do aluno na escola.

A intersectorialidade é uma das características fundamentais do programa, pois é constituída pelo envolvimento de vários setores da sociedade. Através de ações integradas que dinamizam os macrocampos, desenvolve-se a parceria com a família, a comunidade, a sociedade civil e organizações não-governamentais para o aumento das oportunidades educacionais nos possíveis espaços educativos - locais

onde ocorre a aprendizagem e que podem estar localizados nos espaços da escola ou fora dela. Este diálogo que a escola faz com os vários saberes favorece uma educação integral em tempo integral, ou seja, num horário ampliado de pelo menos 7h diárias nos espaços educativos.

“Outra característica marcante da educação integral é o mecanismo de proteção social estabelecido pela guarda da criança, por mais tempo, pela escola.” (GUARÁ, 2009, p. 66). Assim minimizam-se problemas que favoreceriam um processo de evasão do aluno, de modo que afastasse as crianças dos riscos sociais através de ações socioeducativas como as oferecidas pelo Programa Mais Educação: a implementação no contraturno escolar, de forma complementar, de atividades relacionadas à educação, artes, cultura, esporte, lazer, entre outras.

Em face do exposto, percebe-se que as características apontadas formam a base do programa, que visa incentivar a formação integral do sujeito e a proteção social da criança e do adolescente num horário ampliado de permanência na escola.

2.4 EXPANSÃO DE MATRÍCULA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL

O mapeamento das experiências de jornada ampliada no Brasil realizada pela SECAD, sob organização de Jaqueline Moll, mostrou resultados relevantes na pesquisa “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira”, que teve início em 2008, e foi dinamizada por quatro universidades públicas federais do país - UNIRIO, UFMG, UFPR, UnB.

Destes 5.564 municípios, 2.112 responderam aos questionários formulados para a pesquisa, resultando em 500 municípios que apresentaram experiências de jornada ampliada - significa dizer maior de 4 horas diárias -, distribuídos da seguinte maneira pelo país.

SUDESTE	SUL	NORDESTE	NORTE	CENTRO-OESTE
225	117	116	7	95

Fonte: MOLL, 2010, p. 16.

Após análise dos dados os pesquisadores puderam observar que a maioria destas experiências eram recentes e tiveram início em 2008. Sendo assim,

percebeu-se que, embora timidamente, têm havido um progressivo aumento da oferta de jornada ampliada nas escolas do país, como consequência das políticas indutoras de educação integral fomentadas principalmente pela esfera federal, como, por exemplo, um aporte maior de recursos financeiros oferecido pelo FUNDEB às matrículas em educação integral em escolas nas quais o aluno passa 7h ou mais em atividades educativas diariamente. O mapeamento mostrou inclusive que 56% dos municípios respondentes dinamizam suas atividades de ampliação da jornada todos os 5 dias da semana, 45,5% oferecem uma carga horária diária de no mínimo 8h e 55,5% oferecem 7h ou mais.

Cruzando estas informações, os pesquisadores concluíram que 37,4% das experiências são oferecidas durante os cinco dias da semana com carga horária de 8h e 41,6%, são oferecidas durante todos os dias da semana com carga horária de 7h ou mais. Segundo o relatório, o FUNDEB financiou, 24,1% das experiências de ampliação da jornada de acordo com os critérios estabelecidos para conceituar ampliação da jornada: oferta de atividades educativas por no mínimo 7h diárias.

O censo escolar realizado pelo Inep de 2008 a 2012, no Brasil, mostrou uma expansão do número de matrículas na educação integral na rede pública brasileira.

MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL				
2008	2009	2010	2011	2012
673.823	945.044	1.264.309	1.686.407	2.101.735

Fonte: RESUMOS TÉCNICOS, 2011b; 2012; 2013.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) estabelece que educação integral se dê pelo período de permanência do aluno numa jornada escolar igual ou superior às 7h diárias na escola ou em atividades educativas. As escolas que oferecem educação integral nem sempre o fazem até um período de 7h, no entanto, ao oferecerem atividades complementares, como o Programa Mais Educação, por exemplo, atingem às 7h ou mais estabelecidas pelo FUNDEB. Dentre as matrículas em educação integral, 65% se dão através do acréscimo de atividades complementares.

2.5 EDUCAÇÃO INTEGRAL E JORNADA AMPLIADA

A criação dos CIEPs possibilitou que pudéssemos conhecer mais intensamente temas relacionados à Educação Integral. E hoje, com o crescimento da produção acadêmica sobre este assunto, é possível discutir sobre vários conceitos que tiveram origem no referido tema.

Neste capítulo, busca-se abordar conceitos que esclarecem algumas questões acerca da educação integral, a partir do estudo das pesquisas que tratam desta temática. Num primeiro momento, é interessante discutir sobre “educação integral”, “educação em tempo integral” e “jornada ampliada”, termos recorrentes nos trabalhos que envolvem este assunto.

Educação integral implica tempo, espaço e currículo significativo. Para que seja garantido o direito traçado na Constituição de usufruir, através da educação, o pleno desenvolvimento da pessoa humana, faz-se necessário o fomento de oportunidades que possibilitem justamente a formação integral do ser humano. Este tipo de formação somente é possível num contato ampliado com contextos educativos, que exigem um espaço satisfatório, e um currículo que dialogue com os saberes da comunidade e que ofereça para o aluno o convívio com as artes, com valores, com a ciência e etc.

Ampliar a jornada e chamar este processo de educação integral poderia ser um equívoco. Paro (2009) critica este movimento se por traz dele não houver o interesse de uma reformulação do que ocorre nas escolas. Se for para oferecer uma educação elitista que exclui constantemente através de processos como a reprovação; em que só existe a preocupação com as disciplinas oficiais e suas matérias; e se estas matérias não têm relação com a vida, para quê ampliar a jornada? Além disso, se há o simples aumento da quantidade de assuntos pertinentes a cada disciplina, seria o caso de se oferecer mais do mesmo, o que resultaria em “hiperescolarização” (MOLL, 2011a, p. 24), que não contempla uma metodologia sob o prisma de uma educação integral nem representa aumento da qualidade da educação.

Coelho (2009) nos mostra, através de seus estudos, que este termo não é recente. Explica que ao longo dos séculos este conceito foi construído e hoje se

apresenta mais fortemente divulgado devido ao aumento das políticas públicas voltadas para a educação e à crescente produção acadêmica sobre o assunto como nos mostram Anelice Ribetto e Lúcia Velloso Maurício no artigo “Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros”, confirmando “os indícios de revitalização do tema, tanto pela continuidade de produção a respeito como pelo crescimento do número de monografias, dissertações, artigos e comunicações.” (MAURÍCIO; RIBETTO, 2009, p. 148)

Coelho (2009) afirma que esta educação já se evidenciava na antiguidade, com os gregos, pois tinham um modo de perceber a formação do homem sem hierarquizar experiências, saberes e conhecimentos, que devem ser igualmente importantes no trabalho nas escolas. Paro, ao analisar esta ausência de hierarquia, sinaliza que nem os temas transversais devem ser tratados desta forma: como algo secundário que perpassa os conteúdos centrais do currículo, pois “esses outros elementos da cultura são tão centrais quanto os conhecimentos e informações para emancipação pessoal e a constituição da cidadania integral.” (PARO, 2009, p. 19).

Em seu artigo “História(s) da educação integral”, Coelho explicita, ainda, que é possível analisar a educação integral sob perspectivas de mundo diferentes, como a conservadora, a liberal e a socialista e verificar que estas concepções diferentes de mundo se refletem na educação. “Historicamente, as reflexões sobre uma formação mais completa remontam ao início da civilização humana e, com ela, perpassam matrizes ideológicas bem diferentes em termos político-filosóficos. (COELHO, 2009, p. 85)

Ainda segundo Coelho (2009), na concepção grega, as reflexões e ações intelectuais, metafísicas estéticas ou éticas eram consideradas igualmente importantes na formação humana. Desenvolver as aptidões físicas, intelectuais e morais do indivíduo era o objetivo da educação integral com o advento da Revolução Francesa, no século 18, no qual se deu, também, o surgimento da escola pública. Os ideais libertários de igualdade, liberdade e autonomia deram embasamento à educação integral defendida pelo movimento anarquista, que visava a uma mesma educação para todos, haja vista o modelo que vigorava a época: uma educação para os burgueses e outra inferior para o povo.

Esta proposta de educação “que almejava o desenvolvimento dos indivíduos em todas as dimensões” (MORAES, 2009, p. 36), apresentou, ainda, uma metodologia que valorizava os jogos como incentivo ao desenvolvimento das

destrezas que proporcionariam mais adiante atividades mais intelectuais, ou seja, incentivava a indissociabilidade das atividades manuais e intelectuais.

No Brasil, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro deixaram forte contribuição para que pudéssemos, hoje, perceber com clareza o que seria esta concepção de educação integral que forma o ser humano observando suas múltiplas dimensões e suas reais necessidades para que efetivamente possa aprender.

Guará (2009) aponta outros caminhos para que possamos analisar esta temática. Indica que a educação integral tem relação com a proteção social e com a inclusão social. Numa perspectiva de proteção social, encontraríamos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na LDB as bases para alicerçar este pensamento, pois o aumento da permanência da criança e do adolescente na escola geraria notadamente um aumento da segurança destes alunos, que estariam longe da violência das ruas ou doméstica. No entanto, esta “retirada das crianças e adolescentes das ruas” como repetia Leonel Brizola pode resultar em proposta de enclausuramento como argumenta Maurício (2009) em seu artigo “Políticas públicas, tempo, escola”. A autora enfatiza que o objetivo não deveria ser tirar a criança das ruas, pois isto deveria ser encarado como consequência da escola. “A criança precisa gostar da escola. Ela deve querer estar na escola. Nesse sentido, a instituição escolar pode se fazer convidativa” (MAURÍCIO, 2009, p. 56).

Quanto à inclusão social, Guará destaca que, para que ela se realize, há a necessidade de articular a educação às políticas sociais. A intersetorialidade, traço marcante do Programa Mais Educação, seria importante para a consecução da inclusão social de crianças e adolescentes de maior vulnerabilidade. Torna-se necessária a conjugação de esforços de todas as esferas de governo e de todas as políticas públicas para este fim, pois “sem educação não é possível inclusão sustentada. Esta é aqui pensada, principalmente como acesso a oportunidades e usufruto de bens, serviços e riquezas locais e societárias. (GUARÁ, 2009, p. 68)

Segundo Maurício (2009, p. 26), “a educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto”, e defende um tempo maior de permanência na escola para que haja a possibilidade de educar de forma integral o aluno das classes populares, oferecendo-lhe o acesso às oportunidades educativas que crianças de classes mais abastadas têm.

Torna-se importante que a escola na atualidade conquiste o aluno, despertando nele o interesse por suas atividades que devem dialogar com seus saberes e os saberes da comunidade em que estão inseridos. Entendemos que não deve caber, numa perspectiva de educação integral, um currículo engessado, que não dialogue com a realidade do aluno; reprovações constantes; instituições sem infraestrutura que não ofereçam espaços apropriados e, a falta de recursos financeiros para a educação sob alegação de que uma ou outra medida possuem custos elevados. “Não custa lembrar que educação não é despesa, é investimento, porque ela traz retorno social e econômico” (MAURÍCIO, 2009, p. 55).

Enfim, como consta na cartilha intitulada “Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada”, educação integral implica tempo, espaço e também um currículo significativo, pois aumentar a jornada do que já se tem nem sempre atenderá às demandas das classes populares. Para nós, um currículo significativo deve ser aquele que faça sentido para o aluno e torne-se relevante em sua vida, “porque produz aprendizagens que causam impactos na vida em comunidade ou em toda cidade.” (MOLL, 2011a, p. 15). Este currículo torna-se significativo na medida em que estabelece relações entre ele e o conhecimento que se constrói na comunidade, em outros espaços, na escola, com outras parcerias, com os educadores, com os avós, com outros profissionais e etc.

Além do currículo a ampliação da jornada seria fundamental, pois não há como oferecer às crianças das escolas públicas um currículo significativo com atividades e metodologia para o desenvolvimento do mesmo, sem um tempo ampliado de permanência do aluno na Unidade Escolar. Faz-se necessário incluir no “conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados do currículo escolar práticas, habilidades, costumes, crenças e valores da vida cotidiana” (BRASIL, 2001, p. 26). Como efetuar esta inclusão sem uma carga horária compatível?

E a ampliação da jornada é boa somente para o aluno? Não. Maurício (2009) nos esclarece que seus estudos constataram que os pais costumam apreciar a permanência do aluno na escola por um tempo maior e gostavam dos projetos que o CIEP desenvolvia; e outro aspecto positivo mostrado por estes estudos foi o horário integral do professor que se envolvia mais com os projetos da escola e dispunha de mais tempo para estudar e planejar.

Na cartilha citada, parte integrante de um conjunto de publicações intitulado Série Mais Educação, contamos ainda com a análise dos termos *turno* e *contraturno*

(MOLL, 2011a, p. 24), que não representariam uma educação integral em tempo integral, já que trariam em si uma diferenciação de um tempo formal de aprendizagem e toda sua organização: o turno. E um tempo em que haveria atividades sem compromisso educativo: o contraturno.

A interação entre governos e os vários setores da sociedade, se faz necessário, para que interajam de modo a intensificar a elaboração de políticas públicas e a destinação de recursos para que uma educação integral de qualidade seja oferecida aos alunos das escolas públicas e que, incentivem a busca por soluções locais, articulando estes setores e envolvendo a comunidade neste processo de busca por uma educação melhor.

O tema Educação em Tempo Integral mostra que seu foco está também no tempo que o aluno está presente na escola tornando necessário que este tempo seja maior e adequado para o desenvolvimento de atividades dentro e/ou fora da escola. Sem aumentar o tempo, nas condições brasileiras, pode existir poucas possibilidades de oferecer educação integral. O próprio FUNDEB já traz em si a preocupação em determinar o que seria este tempo integral, definindo inclusive um aporte financeiro extremamente necessário para o fomento desta política pública em educação.

Oferecer um tempo maior, como foi feito nos CIEPs traz a tona uma série de questões a serem discutidas e analisadas. Dentre elas, algumas citadas por Coelho (2009)

Funções ampliadas na escola contemporânea, que passa do ensinar a ler, escrever e contar para o abarcar de atividades até então circunscritas ao âmbito familiar e social anterior à entrada da criança no espaço escolar; custos aumentados, em função da ampliação de tempo e espaço nas instituições formais de ensino, desequilibrando o orçamento dos sistemas públicos; desejo dos pais e responsáveis de que a escola dê conta de uma formação mais completa em horário ampliado para as crianças, no sentido de ampliar e ressignificar suas perspectivas de vida, como também no de tranquilizá-los, enquanto estão trabalhando; idas e vindas de projetos de ampliação de tempo de escola, oriundos da descontinuidade de políticas públicas; informações por vezes ambíguas, por parte da imprensa, acarretando dúvidas sobre a efetividade dessa políticas públicas de tempo ampliado, especificamente em relação aos CIEPs. (COELHO, 2009, p. 97-98)

Esses apontamentos nos fazem refletir sobre a dimensão do que seria oferecer uma educação integral em tempo integral. O tempo a mais nos remete a mais responsabilidades e funções atribuídas à escola, assim como cobranças igualmente ampliadas, constantes, intensas. Tempo integral, assim como define o FUNDEB, a partir de 7h na escola, requer mais recursos e que, também exigirá mais tempo de dedicação do professorado e de toda equipe de profissionais envolvidos

no processo educativo escolar. Isto foi levado em consideração no Programa Especial de Educação, pois havia capacitação do magistério nos próprios CIEPs.

Será que as políticas voltadas para implementar o tempo integral nas escolas atentam para a necessidade de capacitar este profissional que se envolverá na formação das crianças e jovens dos projetos oferecidos? E se os projetos visando a um tempo maior não tivessem integração com as atividades da escola? Ou se nem constassem no PPP da mesma? Seria educação integral?

Moraes (2009) explica, em seu artigo intitulado *Educação Integral: uma recuperação do conceito libertário*, que o próprio termo contraturno nega a expressão integral, ou seja, ele faz uma análise das atividades oferecidas tão somente como Jornada Ampliada.

As atividades de “artes, cultura, esporte, lazer” não “pertencem” ao currículo escolar/educacional, mas se apresentam como atividades complementares vivenciadas no dia a dia pedagógico de um turno da escola. Podem ocorrer em qualquer local não necessariamente no espaço escolar. A denominação integral acaba reduzida ao aspecto temporal, ou melhor, ao aumento da quantidade de horas em que o aluno permanecerá sob cuidados/responsabilidade de uma instituição. (MORAES, 2009, p. 35)

Educação integral é uma expressão que merece sempre análises mais profundas a fim de que se evite o reducionismo desta expressão ao fato de se oferecer horas a mais ao aluno para que desenvolva atividades escolares. O autor também critica o movimento de “atuação mínima do Estado e a canalização de recursos públicos para entidades privadas através de parcerias” E acrescenta ainda que

O processo que vem sendo gerado pelos braços do Estado e “parceiros” ou ONGs não corresponde a uma proposta de educação integral, e sim, a uma ocupação do tempo das crianças e adolescentes antes ou após o horário escolar. [...] Por trás das parcerias e do “envolvimento” da comunidade, revela-se o fato de que não existem condições físicas e materiais e nem vontade política para a criação/fomento de escolas que levem em conta a formação completa dos estudantes. (MORAES, 2009, p. 36)

Não se pode generalizar, mas sim analisar com cautela as propostas pedagógicas e princípios teórico-filosóficos de cada projeto, bem como seu desenvolvimento no chão de cada escola, pois muitos são os pontos de vista sobre a multiplicidade de programas que vão e vêm com o objetivo de

induzir/fomentar/incorporar numa rede a educação integral, mas somente informações vindas da escola podem nos dar a real dimensão dos resultados obtidos através do fomento destas políticas.

Nesta pesquisa percebemos que o olhar da diretora corrobora com a análise do autor quando ela afirma que o voluntariado dificulta a criação de vínculos daquele profissional com a escola, haja vista a necessidade de emprego que faz parte da realidade local embora os alunos se sintam bem à vontade e se relacionem bem com os monitores que buscam ser voluntários, mas que, ao surgir uma oportunidade de emprego efetivo e com boa remuneração, dispensam a atividade na escola. Neste sentido, a parceria com a comunidade nem sempre dá certo, pois, diferente do que ocorria nos CIEPs, por exemplo, são pessoas que não fazem parte do quadro de funcionários da escola, como contratados ou concursados, para exercerem determinadas funções devidamente remuneradas.

3 METODOLOGIA

Através de pesquisa qualitativa, que segundo Ludke e André (1986), supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através do trabalho intensivo de campo, investiguei se, de fato, o Programa implementado no CIEP Henfil constitui uma política de indução de Educação Integral, cumprindo ou não com sua função de política pública em educação que tenta minimizar as “múltiplas desigualdades” (DUBET, 2001) muitas vezes produzidas ou ratificadas pela própria escola e analisar como os professores são orientados através do Programa Mais Educação a “trazer para dentro do sistema aquelas crianças, adolescentes, jovens com os quais as escolas ainda não aprenderam a trabalhar” (CAMPOS, 2003).

Como estratégia de pesquisa qualitativa, utilizei o estudo de caso que, segundo Goldenberg (1997)

não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um *todo*, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. (GOLDENBERG, 1997, p. 33-34)

Buscamos interpretar, neste contexto, através da análise de entrevistas, questionários e de observações realizadas nesta instituição, como os sujeitos se relacionam com o programa e suas reflexões sobre o mesmo a fim de que possamos verificar se suas atividades têm funcionado como uma retomada do horário integral em que a escola oferece oportunidades educativas em seu currículo e compartilha esta responsabilidade com a comunidade através de redes educativas. Tentamos descrever os fatos e fenômenos observados da população presente neste estudo, ou seja, os pais, os alunos, os professores, o coordenador, os monitores e gestores.

O CIEP Henfil municipalizou-se em 2006, ano de ingresso da maioria dos professores desta Unidade Escolar por ocasião do concurso público de Duque de Caxias de 2005. Após um contato inicial, percebemos que, antes de sua municipalização, o CIEP já desenvolvia projetos que aumentavam a permanência do aluno na escola, tais como Banda Escolar, projeto Recital de Poesia e Horta cujo desenvolvimento se dava sob gestão estadual.

A partir do nosso ingresso na rede, outros projetos foram desenvolvidos visando oferecer ao aluno atividades diversificadas e um aumento qualitativo de sua permanência na Unidade Escolar. Este comprometimento da gestão e dos profissionais do CIEP na formação do aluno nos chamou a atenção e, a região em que o CIEP está situado nos levou a acreditar que tais atividades sejam realmente necessárias para esta comunidade haja vista a falta de acesso a atividades culturais, de lazer e outras que favoreçam a formação integral deste aluno.

Devido ao contato diário com as atividades do programa, vínhamos observando o seu desenvolvimento antes mesmo da estruturação deste projeto de pesquisa. A partir das primeiras impressões, nos sentimos motivados a analisar mais detalhadamente a implementação do programa num contexto em que a maior parte da comunidade escolar já estava aberta a atividades que proporcionassem o aumento da jornada dos alunos.

Por meio de observação participante,

o pesquisador coleta os dados através da sua participação na vida cotidiana do grupo ou da organização que estuda, observa as pessoas para ver como se comportam, conversa para descobrir as interpretações que têm sobre as situações que observou, podendo comparar e interpretar as respostas dadas em diferentes situações. (GOLDENBERG, 1997, p. 47)

Observamos diretamente a dinâmica das atividades no contraturno. Como os alunos e monitores interagem e como o coordenador do projeto organiza a implementação do programa na escola. Verificamos também, através de observação direta, como pais e a equipe escolar interagem com o programa e com os atores do mesmo e, como os processos internos do CIEP se relacionam com os processos do Programa Mais Educação.

Analisamos documentos municipais além de dados como Censo Escolar dentre outros disponíveis na Secretaria Municipal de Educação e na internet, que mostram como se dá o aumento de matrículas em educação integral no Brasil, avanços e melhoria na qualidade da educação na escola.

Para esclarecermos as questões de fundo desta pesquisa, fez-se necessário um levantamento bibliográfico onde foram utilizados livros e artigos de autores que buscaram ao longo do tempo estudar as questões relacionadas ao tempo escolar e ao aumento da jornada da permanência do aluno na escola, com a intenção de averiguar quais discussões vem sendo produzidas com relação a esta problemática até a

atualidade para que pudéssemos, assim, analisar com mais clareza, os fenômenos observados, no campo da pesquisa.

Maurício (2009) organiza uma coletânea que investe na potencialidade da escola de horário integral, mostrando estudos que caracterizam o desenvolvimento desta política e nos situam como se deu seu desenvolvimento ao longo do tempo. Embora esta escola seja apontada como uma possível solução para problemas sociais, a origem dos CIEPs, por exemplo, que funcionavam em horário integral “teve nítida marca político-partidária” (MAURÍCIO, 2009, p. 9). É um fato que já deixa clara a necessidade de analisar qualquer proposta em educação integral com imparcialidade, pois este movimento político gerou aprovação e reprovação de vários setores da sociedade que não analisaram a proposta em si, mas sim o envolvimento político dos governantes da época.

A autora ainda nos mostra que disputas políticas resultavam em textos que, apontavam a inviabilidade de se oferecer uma educação de qualidade num ensino integral, já que não conseguiam oferecê-la no horário parcial. Colocavam o horário integral como impedimento para a universalização do ensino fundamental, haja vista seu custo. A mesma também relata que as críticas ao Programa Especial de Educação ganhavam destaque em mídias de grande circulação e os estudos que mostravam a pertinência do programa ficavam restritos às universidades.

Torna-se então, uma questão importante a ser verificada, a implementação das políticas de ampliação da jornada: analisar, a partir de estudos, a eficácia de tais políticas despidas de interesses políticos e partidários. Maurício ainda sugere uma investigação das representações que esta política teria na sociedade, pois a mesma

só será viabilizada se houver, entre os possíveis implementadores dessa escola, algum consenso sobre sua carência social, sobre sua efetividade pedagógica e por haver reconhecimento de que ela tem demanda por alunos e seus responsáveis. (MAURÍCIO, 2009, p. 19)

Desta forma, define o que seria uma educação integral enfatizando o reconhecimento da pessoa humana como um todo, sem fragmentação entre corpo e intelecto, ou seja, integralizando linguagens diversas em variadas atividades e circunstâncias, pois a criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. A autora especifica ainda que, no caso da criança pobre

brasileira, as dificuldades econômicas dificultam que ela tenha igualdade de condições educacionais se comparada com a criança de classe média, e tempo para adquirir conhecimentos, hábitos e valores para exercer direitos e deveres de um cidadão.

Coelho (2009) nos mostra em seu artigo da referida coletânea um histórico da educação integral e descreve algumas concepções e práticas do que seria a educação integral ao longo do tempo, segundo diferentes correntes político-filosóficas.

Nunes (2009) e Bomeny (2009) deram grande contribuição a esta pesquisa, pois, como já foi descrito anteriormente, Nunes descreve como foi a trajetória do educador Anísio Teixeira em busca de uma educação de qualidade para todos e a sua experiência na educação em tempo integral na Bahia; Bomeny expõe seu estudo sobre as aspirações do antropólogo Darcy Ribeiro ao criar o Programa Especial de Educação e os CIEPs, inspirado pelos ideais de Anísio Teixeira, com o objetivo de democratizar a educação brasileira, tradicionalmente elitista.

Monteiro (2009) classifica a criação dos CIEPs como

uma experiência original de inovação e democratização da educação no Brasil: além da ampliação de tempo e espaço para permanência dos alunos na escola, (os CIEPs) expandem seus objetivos ao assumir a formação contínua em serviço de seus professores como tarefa inerente e necessária ao seu fazer cotidiano. (MONTEIRO, 2009, p. 35)

E ainda afirma que “o horário integral exige e permite que professores tenham tempo para reuniões diárias destinadas ao planejamento, estudo e desenvolvimento de práticas reflexivas que possibilitem a constante avaliação e qualificação do trabalho realizado.” (2009, p. 35).

É possível perceber que, na dinâmica escolar, a categoria tempo não beneficia apenas pais e alunos. Professores e funcionários também podem aperfeiçoar seu trabalho e refletir sobre sua prática periodicamente, sem os sobressaltos que a correria de uma escola para outra proporciona.

Monteiro (2009) descreve, dentre outras características do CIEP algo que existe no eixo central do Programa Mais educação: o diálogo constante e transformador com a comunidade.

Assim, o projeto pedagógico implica pensar esta escola como polo de dinamização cultural, possibilitando a elaboração e apropriação dos saberes escolares pelos alunos, com abertura para receber e incorporar saberes próprios à comunidade, inclusive para o resgate de práticas e saberes em risco de desaparecimento ante a pressão dos meios de comunicação. (MONTEIRO, 2009, p. 38)

Este diálogo, aliado à influência da teoria crítico-social dos conteúdos, possibilitou que houvesse uma valorização da cultura do dominado e que, a partir daí e/ou por meio dela, se trabalhassem os conteúdos do currículo.

Pretendemos verificar se o programa desenvolvido no CIEP traz esta característica de induzir a uma ampliação da jornada nos moldes das Cidades Educadoras que citam a importância deste diálogo com a comunidade ou, se concentra suas atividades na escola.

Cavaliere (2009) descreve, em seu artigo “Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral”, estas duas vertentes que resumem as tentativas de organização da ampliação da jornada

Uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele. (CAVALIERE, 2009, p. 52)

Com o auxílio de mais este referencial teórico investigamos se o Programa Mais Educação, desenvolvido no CIEP Henfil, nos remete à proposta do Programa Especial de Educação que centraliza na Unidade Escolar as atividades diversificadas mantendo um diálogo com a comunidade ou, se a dinamização desta troca de saberes com a comunidade ocorre dentro e fora da escola através de parcerias com outros atores e espaços educativos.

Guará (2009) destaca, em seu artigo “Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola” a potencialidade destes contextos não-escolares, nos quais alunos usufruem as vantagens da parceria entre escola e comunidade. A LDB valoriza esta parceria em seu artigo 3º, inciso X. Para nós, em um primeiro momento, não há como considerar as possibilidades existentes como hierarquizadas ou antagônicas, mas sim como caminhos viáveis a serem oferecidos para uma educação integral ao aluno.

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas. (CAVALIERE, 2009, p. 53)

Este exercício de pensamento fez-nos perceber o crescimento da produção acadêmica no campo das políticas públicas em educação que visam ao aumento da jornada nas escolas e a uma educação integral de qualidade.

Aliada à pesquisa bibliográfica fizemos uma pesquisa documental, ainda nesta etapa de trabalho teórico-metodológico, visando identificar o que o ordenamento jurídico tem disposto sobre o assunto e que fomenta o aumento da permanência dos alunos nas escolas públicas do país. Seleccionamos fontes do governo federal e municipal para a minha investigação.

Partindo da análise da Constituição, percebemos em seu texto a indicação da educação como direito universal e fundamental e o aumento da proteção à criança e ao adolescente, minuciosamente definida no texto do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O artigo 205 da Constituição de 1988 determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.” Percebe-se, neste trecho, que talvez haja um incentivo a participação de vários setores da sociedade na educação das crianças do país, embora a centralidade do processo esteja na escola como indica o artigo 34 da LDB, que mostra que a criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da escola no período de jornada escolar, quer em atividades intraescolares, quer extraescolares.

A LDB propõe em seu texto o progressivo aumento da jornada escolar para 7h diárias como indicativo de uma política pública educacional. O PNE (Plano Nacional de Educação) instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, retoma e valoriza a educação integral apresentando a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. O PNE ratifica como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7h diárias.

O Congresso Nacional, na última década, aprovou dois fundos voltados ao financiamento da educação pública. Foi criado o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, em substituição a este, em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), este último instituído no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação. O FUNDEB ampliou as possibilidades de oferta de Educação Integral ao associar maiores percentuais de distribuição de recursos, numa tentativa de efetivar o direito a uma educação de qualidade em tempo integral.

No Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, alicerce básico do PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, encontramos diretrizes voltadas para a ampliação do tempo escolar no seu Art. 2º. Este plano reforça a importância de que sejam aumentadas as possibilidades de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola (Art. 2º, VII), buscando, com isso, tanto uma qualificação dos processos de ensino característicos da escolarização quanto participação do aluno em projetos socioculturais e ações educativas (Art. 2º, XXVII) que visem dar conta das múltiplas possibilidades e dimensões sociais do território e da cidade.

Por fim, outra política voltada para a implementação de uma educação em tempo integral e que compõe as metas do PDE, constitui-se no Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/07, e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. Este programa tem por objetivo fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas, no contraturno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola. (BRASIL, 2008).

Acreditamos que estes documentos legais nos auxiliaram a verificar se o seu texto realmente atende as demandas de pais, alunos e profissionais da educação e como os documentos legais se concretizam no “chão da escola”, possibilitando efetivo avanço na qualidade da educação. Utilizamos ainda os livros que organizam a proposta do Programa Mais Educação pelo governo federal e outros que organizam a discussão sobre educação integral em tempo integral.

No campo da pesquisa, no CIEP Henfil, acessamos o Projeto Político Pedagógico e o planejamento das atividades do coordenador do Programa, pois, em nossas primeiras impressões, percebemos uma abertura do PPP (Projeto Político Pedagógico) à dinamização de atividades que favorecem uma educação integral que dialoga com os saberes da comunidade.

Interessou-nos conhecer os relatos das pessoas que se relacionam com o programa, pois, segundo Triviños (2007, p. 144), “A escolha dos sujeitos mais capacitados para prestar ajuda à pesquisa não é fácil”, no entanto, após algumas alterações foi possível encontrar o grupo ideal: as gestoras, os professores, os funcionários, os pais e os alunos.

Elaboramos como critério a possibilidade de entrevistar alunos que estão no programa Mais Escola desde o início; alunos que evadiram do programa e, aqueles que gostariam de ingressar no mesmo, pois, acreditamos que um maior ou menor grau de adesão por parte dos alunos ao projeto poderia ser um fator que levasse ao sucesso ou não do mesmo.

Através de questionário, caracterizamos os grupos destacados de alunos, buscando elaborar um perfil dos estudantes e da realidade em que estão inseridos e, através deste mesmo instrumento identificamos, segundo opinião dos alunos, os pontos positivos e negativos do programa.

Com o auxílio da equipe de Orientação Pedagógica e Orientação Educacional, responsáveis pela seleção dos alunos para participar do programa, agendamos encontros com os grupos estabelecidos para uma entrevista coletiva e a aplicação de questionário para posterior preenchimento dos relatórios.

Os alunos cursavam do 6º ano de escolaridade ao 9º ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Os alunos do 6º ao 9º ano participam do projeto pela manhã. Consideramos interessante, a aplicação do questionário aos alunos do 6º ano em diante, devido às dificuldades reduzidas de alfabetização, possibilitando uma melhor compreensão da pesquisa e do questionário aplicado.

Tentamos descobrir, junto aos professores e funcionários da Unidade, como o Programa Mais Educação beneficiou ou não a aprendizagem dos alunos. Através de entrevista coletiva registramos o olhar destes profissionais sobre os resultados obtidos após o ingresso de seus alunos no programa. Verificamos o que pensam sobre educação integral e se de fato, segundo suas opiniões, a ampliação da jornada proporcionou aos alunos mais oportunidades educativas que repercutiram positivamente no cotidiano escolar.

A equipe administrativa e técnico-pedagógica da escola auxiliou esta pesquisa organizando um panorama das atividades do CIEP Henfil que indicam uma intenção de ampliação da jornada e/ou de aumento de oferta de oportunidades educativas diversificadas. A partir deste registro, verificamos como ao longo do

tempo, o CIEP pode desenvolver parcerias com a comunidade e, como estas atividades beneficiaram seus alunos.

Os pais dos alunos tornaram-se um grupo interessante nesta pesquisa, pois representam a voz da comunidade, haja vista a escassez de professores que moram na região. Informações retiradas do PPP da escola mostram que dos 49 professores que lecionam na Unidade Escolar, 5, apenas, moram no município de Duque de Caxias. Destes 5 professores, nenhum mora no bairro de Parque Paulista. Apenas 1 professora reside no bairro vizinho. Os demais, em outras localidades do município.

Após termos desenvolvido, ao longo dos anos, um bom relacionamento com a comunidade, encontramos estes pais no portão da escola, na entrada e saída dos alunos e, solicitamos a sua colaboração para esta pesquisa através de suas participações aos encontros agendados.

O CIEP tem contado com a participação efetiva dos pais dos alunos e também por isso, tivemos a intenção de traçar um perfil destas famílias buscando entender como a ampliação da jornada escolar dos filhos impactou/impactaria em seu cotidiano familiar; se os mesmos gostam ou não das atividades e da permanência dos filhos por mais tempo na escola e/ou se necessitam ou não desta proposta educativa. Quais os benefícios e/ou prejuízos à participação da criança no programa traria/trouxe/trará para ela mesma e para sua família?

Nesta etapa da pesquisa, elaboramos categorias, que pudessem ajudar a verificar se o Programa desenvolvido no CIEP atende as necessidades da comunidade escolar e ressignifica o horário integral de outrora em novos moldes. Para criar estas categorias de análise entrevistamos os gestores da escola (2).

Foi aplicado questionário para 60 alunos, destes, 53 apresentaram resposta. Participaram de entrevistas 4 profissionais da escola, 4 alunos e também 4 pais de alunos que fazem parte do programa. Solicitamos, também, a participação de toda equipe-técnico pedagógica - duas orientadoras pedagógicas e duas orientadoras educacionais -, nesta etapa da pesquisa, para que nos auxiliassem a identificar os avanços conquistados pelos alunos a partir da participação no programa e assim, percebermos como o mesmo repercutiu na Unidade Escolar e na comunidade.

Perfil dos entrevistados:

ALUNOS
<p>ALUNO A: Tem 14 anos, estuda no CIEP desde os 11 anos de idade. Nunca foi retido. Está cursando o 9º ano de Escolaridade do Ensino Fundamental. Não faz parte do Programa Mais Educação, mas costuma frequentá-lo, pois se dispôs a ajudar os monitores. Assim como gosta de participar de várias atividades na escola e auxiliar nas mesmas. Raramente não comparece às oficinas, mas quando o faz é devido a alguma atividade doméstica solicitada por sua avó. Prefere as oficinas de Matemática, pois quer ser engenheiro ou arquiteto; e horta, pois adora plantas. Faz parte do Conselho Estudantil e representa os alunos nas reuniões do Conselho Escolar. Mora com seus avós e com seu pai, tem irmãos que moram com a mãe.</p>
<p>ALUNO B: E tem 11 anos, está cursando o 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Ingressou no CIEP com 5 anos de idade, na Educação Infantil. Participa do Programa Mais Educação/Escola há dois anos. Entrou no projeto por curiosidade, pois muitos alunos falavam bem. Gosta mais das oficinas de Ciências e Horta e pretende participar este ano também. Mora com os pais. Tem uma tia que já estudou no CIEP e incentivou o pai a matriculá-la nesta escola, pois gostava muito daqui.</p>
<p>ALUNO C: Ele tem 11 anos e está cursando o 6º ano de escolaridade. Entrou na escola quando tinha 6 anos, na C.A.. Participou do programa nos anos anteriores, mas por um período passou a faltar e por fim deixou de participar do programa, pois sua irmã mais nova nasceu e ele precisou tomar conta dela para que a mãe pudesse trabalhar. No ano passado soube que tinha vaga através das colegas e buscou informações para entrar novamente no projeto, pois como sua irmã já estava com 2 anos, uma tia passou a cuidar dela. No entanto, vez ou outra ainda precisa faltar ao programa para cuidar da irmã. Diz que gosta muito do projeto porque dentre outras coisas, também conta com auxílio nos deveres de casa e ele pode plantar em casa o que produzem na horta. Mora com a mãe a irmã e uma tia. Seu tio também estudou no CIEP e conta que por um período a escola era muito boa, depois ficou estranha, mas agora, está melhorando.</p>
<p>ALUNO D: Tem 11 anos. Entrou no CIEP com 5 anos no Pré-Escolar. Prefere passar mais tempo na escola a ficar em casa sem fazer nada. Mora com os pais, mas há outros parentes em seu quintal. Sempre procura participar de algum projeto ou atividade na escola. Destaca o programa Família na Escola como uma das atividades mais interessantes da qual participou, pois todo sábado família, alunos, professores e funcionários se encontravam. Gosta muito da horta e costuma praticar o que aprende na sua horta em casa. Por não ter muitos problemas de aprendizagem, indisciplina ou estar em defasagem série-idade, nunca fazia parte dos alunos convidados a participarem do projeto, mas sempre pedia para entrar e conseguia tamanha a insistência. Até sua mãe já foi pedir para que ela entrasse no programa. Afirma que sempre encontra no projeto orientação para as tarefas de casa e trabalhos escolares como se professores e monitores tivessem combinado.</p>

GESTÃO
<p>DIRETORA GERAL: Cláudia trabalha nesta escola desde 1986. Pós-graduada em</p>

Gestão iniciou sua carreira como professora regente, após concurso em 84 para professor de 20h. Com a chegada do CIEP nesta região optou pela carga horária de 40h. Nesta mesma Unidade Escolar, foi coordenadora de turno, vídeo-educadora, professora orientadora, auxiliar de secretaria, diretora adjunta de manutenção, assumindo a direção geral do CIEP 015 Henfil em 2004 através de eleição para diretores. Em 2006, a escola passou por um processo de municipalização e esta professora foi convidada a permanecer como diretora. Moradora de um bairro próximo a Parque Paulista, a Vila Canaã, conhece bem a realidade local e a comunidade. Esteve presente na inauguração da escola e pode participar do primeiro Programa Especial de Educação e do segundo Programa Especial de Educação.

VICE-DIRETORA: Edna Maria é pós-graduada em Gestão e trabalha no CIEP desde 1993. Assim como Cláudia, desempenhou desde então várias funções nesta escola: Foi professora bolsista, passou no concurso de 1993 para professora regente e exerceu as funções de professora orientadora, vídeo-educadora, professora de sala de leitura, adjunta pedagógica e, atualmente, vice-diretora. Interessou-se por trabalhar no CIEP, pois, como reside próximo à escola, resolveu trocar sua matrícula como professora de Nova Iguaçu pela matrícula do estado. Conhece bem a comunidade e costuma incentivar o diálogo entre a comunidade e a escola. Chegou ao CIEP durante o segundo Programa Especial de Educação que, segundo ela, funcionava a todo vapor com recursos didáticos em abundância.

PROFESSORES/FUNCIONÁRIOS

PROFESSOR E: É pós-graduado, aprovado no concurso de 2006. Não mora no município, mas conhece um pouco o bairro devido ao projeto “CIEP Henfil: Rumo à comunidade”. Relaciona-se bem com os alunos e acredita que alguns melhoraram um pouco o aproveitamento nas aulas.

PROFESSOR F: É pós-graduada, também ingressou no CIEP no último concurso quando houve a municipalização da escola. Não mora no município. Apresenta bom relacionamento com alunos e pais e percebeu mais envolvimento nas aulas dos alunos que participam do programa. E grande interesse em participar do projeto por aqueles que ainda não estão inscritos. Acha muito importante as atividades oferecidas no contraturno da escola.

FUNCIONÁRIO G: Possui o Ensino Médio, mora no bairro e trabalha há 5 anos nesta escola. Conta que há poucas pessoas para tomar conta dos alunos e nem sempre eles se organizam nos corredores. Percebe que gostam muito do projeto, principalmente das oficinas de Recreação e Horta.

FUNCIONÁRIO H: Possui Graduação em Biologia, mora no bairro vizinho e trabalha no CIEP há quase 6 anos. Conhece bem a comunidade e os pais de muitos alunos. Conta que muitos pais e alunos apreciam o projeto, pois há pais que trabalham e alguns alunos que não querem ficar em casa cuidando da mesma ou de irmãos menores. Este funcionário estudou no CIEP quando o mesmo funcionava em horário integral e diz que eles ganhavam muita coisa e faziam mais atividades por mais tempo. Acredita que antes era bem melhor.

MÃE

MÃE I: É mãe de um aluno que estudou no CIEP desde os oito anos de idade. Hoje se encontra com 16 anos cursando o Ensino Médio em uma das escolas públicas mais conceituadas da região. Ela mora em Parque Paulista há mais de 20 anos e

<p>participou, como estagiária, de alguns projetos na escola: o Projeto Baixada, Ler pra Valer e Mais Educar. Estes projetos atendiam a jovens e adultos no horário de 19h às 22h e tinham como objetivo principal a alfabetização. Ela tinha de cumprir a carga horária do estágio para seu curso de Formação de Professores no Ensino Médio, participava destes projetos e complementava seu estágio no diurno. Conheceu a realidade do CIEP desde que funcionava em horário integral e destaca a sua relevância para a comunidade em que mora. Hoje, esta mãe trabalha no CIEP como inspetora de alunos e percebe que os alunos gostam muito das atividades do Programa.</p>
<p>MÃE J: É mãe de três alunas do CIEP. Duas estudaram no CIEP durante o Programa Especial de Educação e uma estuda atualmente. Moradora do bairro há 31 anos conta que a vida aqui era muito difícil. Pouco comércio, poucas escolas e ruas sem asfalto tornavam a vida de todos complicada. À época, não trabalhava, mas percebia como o CIEP era importante na vida de todos da comunidade de Parque Paulista, que após muita reivindicação conseguiu trazer a escola para dentro do bairro extremamente carente naquele período.</p>
<p>MÃE K: Mora em Parque Paulista há mais de 20 anos e conta que aproveitou bem o período em que os filhos estudaram no CIEP em período integral. Para esta mãe o CIEP naquela comunidade foi uma conquista, pois queriam construir o CIEP onde já tinha escola. As crianças da área já sofriam para caminhar até as escolas do bairro vizinho. E teriam de continuar caminhando alguns quilômetros para poder estudar. Seus filhos estudaram aqui quando funcionava o PEE. Hoje, é sua neta que está matriculada na escola e participando do Programa Mais Educação.</p>
<p>MÃE L: Tem filhos que estudam na escola. Mora há quase 30 anos no bairro. Ratifica que foi uma luta trazer este CIEP para o bairro, mas que com muita reivindicação e abaixo-assinado conseguiram. Prefere esta a outras escolas do bairro, pois filhos mais velhos já haviam estudado aqui e ela sempre gostou do CIEP, embora acredite que quando os filhos estudaram aqui no PEE, o ensino era melhor e mais puxado porque todos ficavam muito tempo na escola.</p>

Após a coleta deste material de pesquisa, passei a segunda etapa de minha investigação que consistiu na interpretação dos dados obtidos, confecção de quadros, gráficos e tabelas que ilustram as informações e facilitam a análise das categorias destacadas e dos resultados encontrados.

4 CIEP HENFIL E SEU CONTEXTO

4.1 A CIDADE E O BAIRRO: SUAS CARACTERÍSTICAS E HISTÓRIA

Com o auxílio de documentos municipais e entrevistas nos foi possível conhecer um pouco mais da história da cidade que é uma antiga área colonial portuguesa. Segundo o Atlas do Município de Duque de Caxias, organizado por André Tenreiro (2012) na metade do século XVI, sangrentos conflitos entre portugueses, franceses e várias tribos indígenas foram provocados por disputa por terras e recursos. Os franceses foram expulsos e Portugal expulsou os índios da Confederação dos Tamoios. Conseqüentemente iniciou-se a ocupação do Rio de Janeiro e sesmarias começaram a ser concedidas.

O rei de Portugal doou terras que ficavam no vale do rio Iguaçu ao fundo da Baía de Guanabara, ao nobre Cristóvão Monteiro, em 1565, devido a sua atuação na batalha contra os franceses. Contudo, os monges beneditinos compraram a Fazenda São Bento de Cristóvão Monteiro em 1591 e construíram o primeiro engenho de açúcar no local, e no ano de 1596, aumentaram esta fazenda com a doação de outros lotes de terra da viúva do nobre, a Marquesa Ferreira.

Muitos rios da região desembocavam na Baía de Guanabara. Os mais famosos eram Iguaçu, Pilar, Meriti, Estrela e Sarapuí e seus portos abasteciam a capital e escoavam as riquezas para a Europa interligando as Minas Gerais ao Rio de Janeiro.

Como o Vale do Paraíba era grande produtor de café na época imperial, a região tornava-se cada vez mais próspera. Muitos quilombos na região evidenciam as constantes revoltas no período da escravidão.

Com a construção das primeiras estradas de ferro, no final do século XIX, a região entrou em decadência, pois os caminhos fluviais foram abandonados como meio de integração ao porto do Rio de Janeiro.

O grande desmatamento das encostas destruíra lentamente a proteção dos seus mananciais. Durante boa parte do ano, havia apenas lama e plantas aquáticas, tornando a navegação muito difícil. A área dedicou-se à criação de gado e à produção de frutas. Muitas terras foram vendidas ou arrendadas pelos seus antigos proprietários. Houve muitas epidemias e um grande despovoamento local. (TENREIRO, 2012, p. 27)

O Município de Duque de Caxias fazia parte do Município de Nova Iguaçu, já na república. Com a decadência desta área vários problemas começaram a ocorrer como alagamentos e epidemias de febre amarela.

Era conhecida como “terra sem lei” A proximidade com o Rio de Janeiro, a presença da estação de trem e o crescimento de loteamentos urbanos atraíram imigrantes nordestinos, capixabas e mineiros, que chegavam à procura de emprego e de um lugar mais barato para viver. Nos anos trinta, o governo Vargas realizou obras, como aterros, drenagem de rios e instalação de bicas d’água tratadas. Apesar das melhorias, a administração em Nova Iguaçu era distante e os serviços prestados ao distrito ainda eram precários. (TENREIRO, 2012, p. 27)

Em 1930, um grupo de moradores trocou a placa da estação ferroviária de *Merity*, por *Caxias* numa madrugada. Iniciava-se aí a busca de lideranças locais pela emancipação de Caxias. Com o desmembramento do Distrito de São João de Merity em 1931, criou-se o 8º distrito de Nova Iguaçu: Duque de Caxias.

A União Popular Caxiense (UPC) foi criada em 1933 por pessoas interessadas pela emancipação de Caxias. E no início da década de 40 a indústria passou a ter grande importância no município, principalmente devido à antiga rodovia “Rio-Petrópolis” (que abarcava a Av. Presidente Kennedy – atual Av. Leonel de Moura Brizola) que facilitava o escoamento da produção industrial do ainda distrito de Duque de Caxias.

Crescia a ideia na população do “distrito de Caxias” não depender mais de uma cidade polo (no caso, de Nova Iguaçu) e de se fazer uma emancipação, ou seja, criar um município com prefeito e câmara de vereadores. Formada por intelectuais e por homens de negócios, a UPC lançou um manifesto propondo a divisão de Nova Iguaçu. O interventor do Rio, Amaral Peixoto, reagiu duramente, prendendo os signatários da proposta. Eles só foram libertados após a negociação do deputado Tenório Cavalcanti, do advogado Rufino Gomes Jr. e do juiz Pinaud. Logo depois, o distrito se tornava o município de Duque de Caxias. Para muitos historiadores, além da libertação dos presos, esses homens conseguiram um acordo político. Para a elite local, a emancipação significava mais autonomia. Para o governo Vargas a redefinição territorial fortalecia, na região, o seu projeto político no final da Segunda Guerra Mundial. (TENREIRO, 2012, p. 28)

Com o Decreto Lei 1055, de 31/12/1943, a cidade de Duque de Caxias era criada, formada pelos distritos de Meriti, Imbariê, Xerém e parte de Belford Roxo.

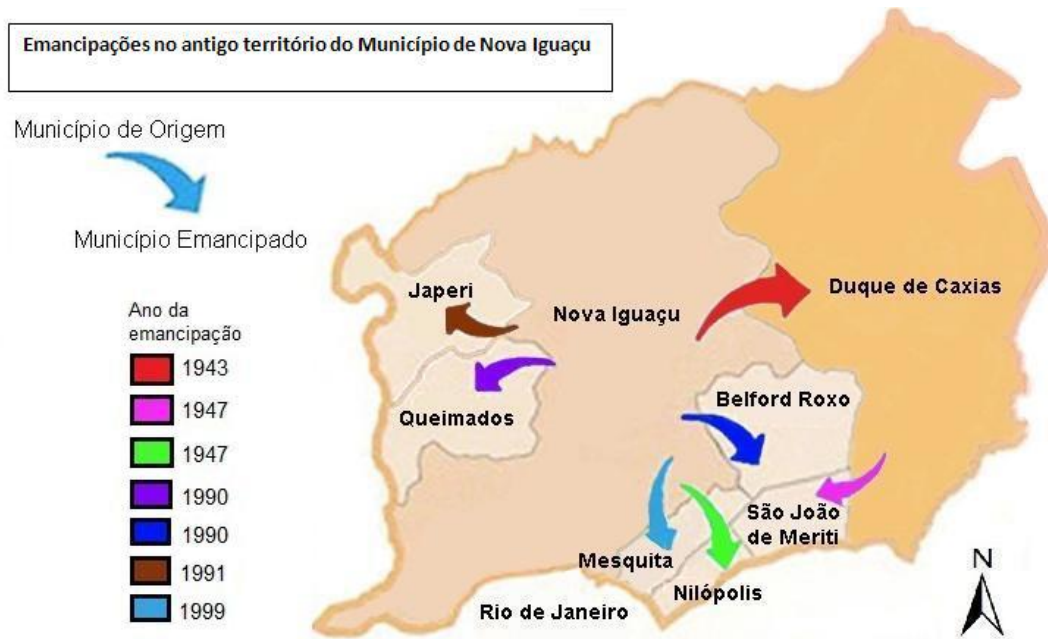


Figura 1: Emancipações no antigo território do Município de Nova Iguaçu
Fonte: TENREIRO, 2012, p. 28.

No mapa a seguir, Duque de Caxias, representado pelo número 25 encontra-se situado atualmente na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Sua população é uma das maiores do estado e, como já foi citado na Justificativa deste trabalho, sofre com problemas de infraestrutura, com enchentes e alto índice de pobreza em algumas regiões desta cidade dividida em quatro distritos:

DISTRITOS	
1º. DISTRITO	Centro de Duque de Caxias
2º. DISTRITO	Campos Elíseos
3º. DISTRITO	Imbariê
4º. DISTRITO	Xerém

O mapa a seguir mostra a localização do município de Duque de Caxias no Estado do Rio de Janeiro:

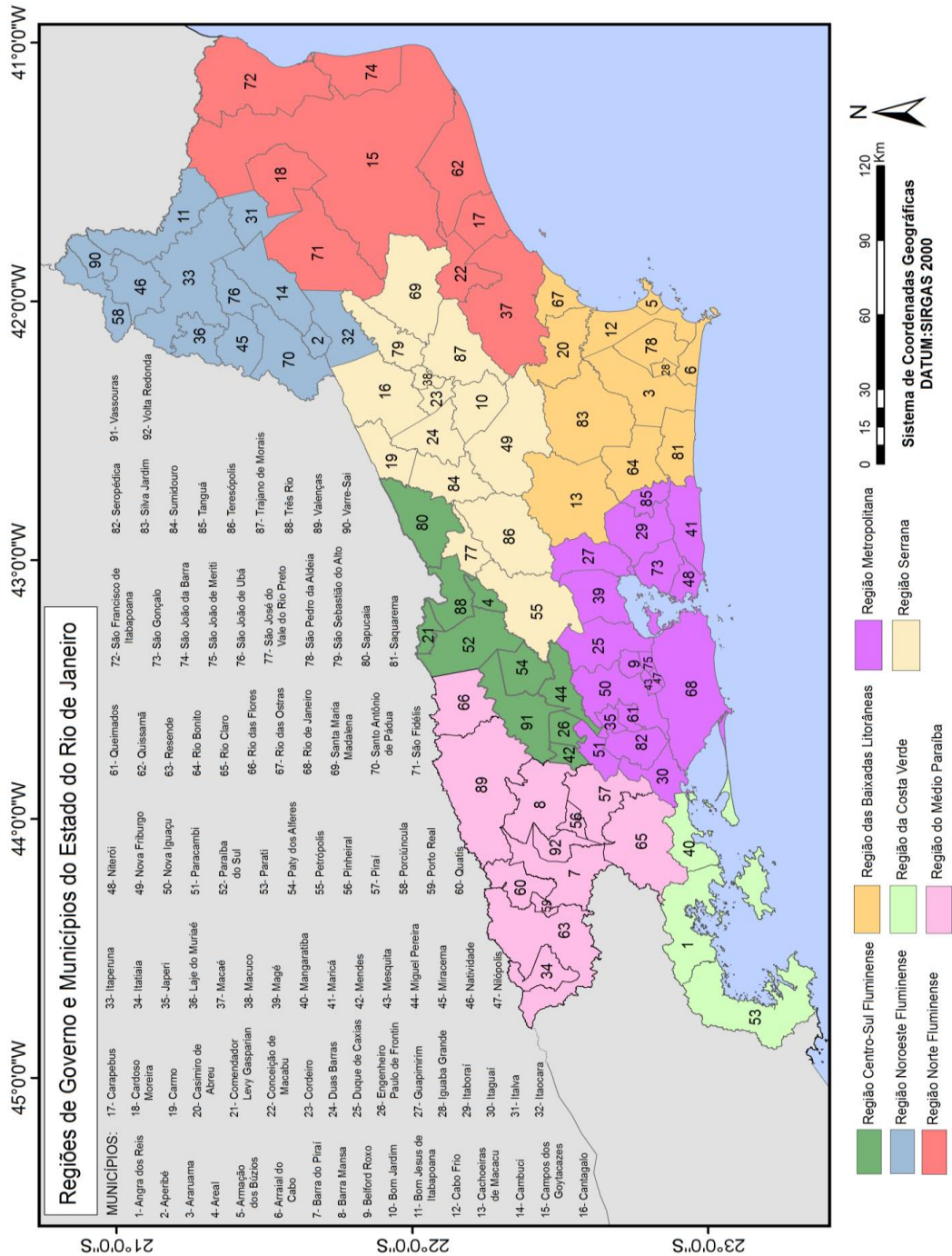


Figura 2: Regiões de Governo e Municípios do estado do Rio de Janeiro

Fonte: TENREIRO, 2012, p. 17.

O CIEP pesquisado está localizado no terceiro distrito de Duque de Caxias, Imbariê, no bairro chamado Parque Paulista.

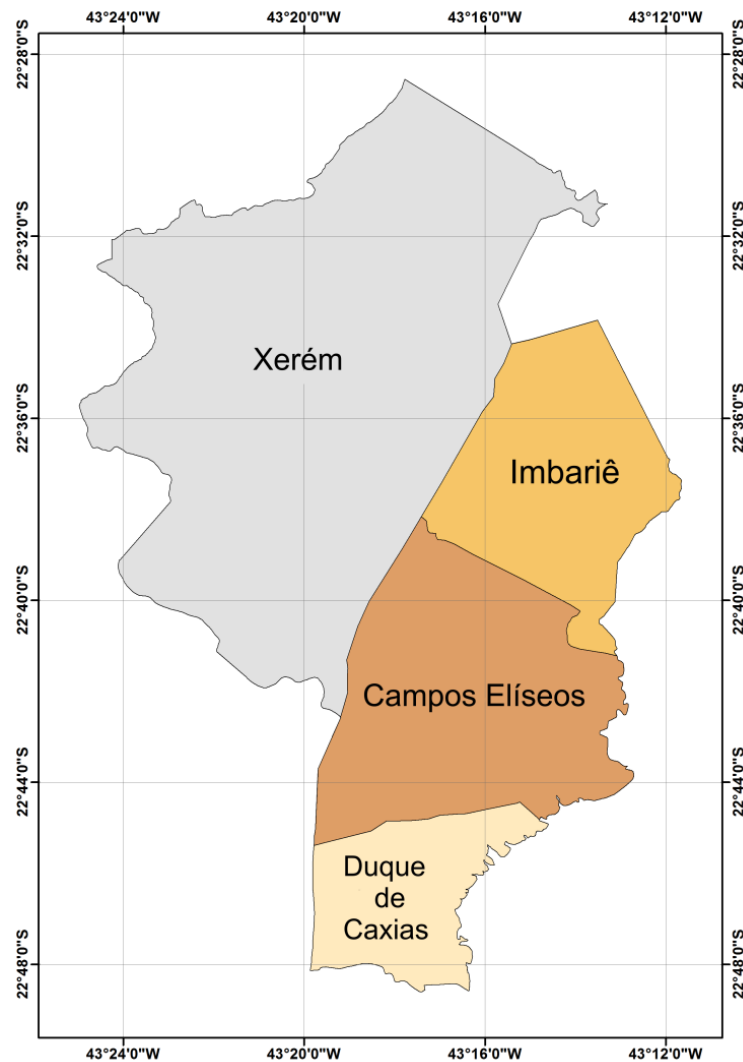


Figura 3: Distrito de Duque de Caxias
Fonte: TENREIRO, 2012, p. 25.

Região, na qual ainda há muito esgoto a céu aberto, ruas sem calçamento, pouco acesso a praças e outros equipamentos públicos. É uma área constantemente inundada pelas enchentes como ocorreu no início do presente ano, como mostram fotos a seguir das ruas localizadas na frente e nos fundos da escola.



Foto 1: Visão da Avenida 31 de março, em frente ao CIEP Henfil e, rua atrás do CIEP, em época de chuvas.

O CIEP é o prédio cuja fundação é a mais alta da região, portanto em períodos de enchentes muitos moradores recorrem à escola em busca de ajuda.

Outros bairros de Duque de Caxias também enfrentam riscos de alagamentos e proliferação de doenças como resultado da falta de um sistema de gerenciamento de água e esgoto eficientes e, da proximidade de residências à áreas de risco.



Proximidade das casas à aflente do Rio Sarapuí na Vila São José, região do Pantanal, Duque de Caxias.
Foto 2: Catrin Borgatti Gouveia (2010)
Fonte: TENREIRO, 2012, p. 42.



Ocupação de margem do rio Pilar, no Bairro Pilar, Duque de Caxias.
Foto 3: Kátia Paz (2010)
Fonte: TENREIRO, 2012, p. 42.



Moradia e viela impróprias para vida humana numa aglomeração subnormal³ próxima à comunidade da Prainha, no bairro Bar dos Cavaleiros (Duque de Caxias). A área em questão também é considerada de risco pelo fato de ela ser originalmente destinada a torres de transmissão de energia.

Foto 4: André Tenreiro, 2010
Fonte: TENREIRO, 2012, p. 48.

O crescimento desordenado das cidades no Brasil criou esse termo, aglomeração subnormal, para as áreas que sofrem uma segregação espacial. Essas áreas se formaram sem um planejamento na sua ocupação, não levando em consideração questões ambientais, de infraestrutura básica – como o fornecimento de água e esgoto –, de legalidade no espaço ocupado (direito à propriedade), de transporte, de segurança e outros serviços essenciais para as populações que ali residem. (TENREIRO, 2012, p. 48)

O bairro Parque Paulista teve origem a partir de uma fazenda de cultivo de arroz, feijão, mandioca, milho e laranja para sobrevivência dos colonos que ali residiam. A fazenda foi loteada pelo Banco Central; estes lotes foram repassados para o Ministério do Exército como parte do pagamento de dívidas.

Parque Paulista, surgiu então em 1964, a partir das obras de loteamento tendo o aval da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e do Registro de Imóveis. Hoje é um dos muitos bairros dormitórios do município habitado, em sua grande maioria, por uma população trabalhadora, mas com poucos recursos financeiros, geralmente oriunda de outros estados do Brasil e favelas do centro do Rio de Janeiro.

³ “A definição de aglomerados subnormais foi estabelecida a partir de um fórum de especialistas realizado em 1987 e foi utilizada nos censos de 1991 e 2000. Para o Censo 2010, foi mantido o mesmo conceito”. (Aglomerações Subnormais no Censo Demográfico 2010, IBGE, 2011).

Residentes de casas com o pouco conforto, geralmente inacabadas, ou barracos de madeira e restos de construção, como foi verificado nas visitas realizadas às casas dos alunos faltosos. O fornecimento de água, assim como energia elétrica é precário e poucos usufruem de esgoto, calçamento e iluminação pública. Quando chove, muitos alunos ficam impedidos de chegarem à escola, pois nas ruas sem calçamento acumulam lama e poças de água suja e contaminada pelo esgoto que corre por algumas ruas.

Na região não existem empresas de grande porte. A população local se vê obrigada aos deslocamentos diários, em busca de trabalho em outros bairros e/ou municípios (principalmente no município do Rio de Janeiro), gastando horas em deslocamento, sendo transportados em ônibus com superlotação além de se utilizarem de outros meios de transporte, nem sempre seguros ou fiscalizados.

Os bairros são servidos por transportes irregulares de carros de passeio e/ou vans que fazem as linhas Parque Paulista x Caxias e Parque Paulista x Central do Brasil; existem apenas duas linhas de ônibus regulares, que não chegam ao interior do bairro, e não atendem satisfatoriamente à população local; por conta disto, a Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, para atrair os professores para este CIEP localizado no interior deste bairro, oferece aos mesmos um adicional de Difícil Acesso.

O atendimento médico na região é precário, havendo um Posto de Saúde da prefeitura no Parque Paulista, na própria escola, que também sofre com falta de recursos e lotação. Quanto ao atendimento hospitalar, somente no Hospital Municipal de Duque de Caxias (distante muitos quilômetros) ou no Hospital Estadual Adão Pereira Nunes, em Saracuruna, que também é muito distante.

Não existem áreas de recreação e lazer para as crianças e jovens, dentre outros equipamentos públicos necessários para se oferecer uma vida digna à comunidade. Muitas crianças e jovens se veem em risco social, pois esta realidade aliada à falta de oportunidade de emprego propicia a prática de violência e criminalidade por alguns.

4.2 A HISTÓRIA DO CIEP HENFIL

A escola foi inaugurada em 1986, criada pelo Decreto nº 9.045, de 07/07/1986, D. O. de 08/07/1986. O primeiro diretor do CIEP Henfil foi o professor Ezio Lúcio Zerbone Gonçalves que assumiu a escola por indicação da Secretaria Estadual de Educação, dirigindo a escola até o ano de 1993. A segunda diretora foi a professora Marileda Fátima Andrade Paula Damasceno, indicada no ano de 1994 pela Secretaria Estadual de Educação sendo, posteriormente, eleita pela comunidade escolar. Foi implantado na escola, no ano de 2001, o segundo segmento do Ensino Fundamental. A Diretora Marileda permaneceu no cargo até 2004, quando se afastou da escola, deixando a responsabilidade de gerir, à sua diretora adjunta a professora Cláudia Souza de Paula. Em julho de 2005 a escola iniciou um processo de municipalização, oficializado em 2006.

4.2.1 O PRIMEIRO PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

A chegada do CIEP 015 Henrique de Souza Filho – HENFIL, em Parque Paulista, se deu através de muita luta. O CIEP Henfil foi uma conquista para a comunidade de Parque Paulista. A escola foi construída devido à luta e reivindicações da comunidade representada pela associação de moradores do local. O CIEP seria construído em outro bairro de Duque de Caxias: o Parque Equitativa, lugar que já contava com duas escolas que atendiam as crianças do entorno.

No bairro Parque Paulista não existia nenhuma escola até o momento; para que as crianças de lá e do entorno pudessem estudar precisavam caminhar entre dois e três quilômetros para estudar nas escolas Santa Luzia e Padre Anchieta.

Único prédio da região, ainda hoje, o CIEP é o único referencial de serviço público desta comunidade, segundo a diretora Cláudia de Paula. Ela, que trabalha no CIEP desde o primeiro Programa Especial de Educação, destaca que a construção da escola representou muito para a comunidade, pois veio através desta luta, em que se organizaram até abaixo-assinado para que a escola viesse a ser construída no Parque Paulista, região mais pobre que o Parque Equitativa, até os dias atuais e, local com pouca oferta de escolas.

Cláudia de Paula, em entrevista concedida a nós, também salienta que o CIEP era “tudo” naquela região, pois “é um bairro que não tem uma praça ou um lugar decente para realizarem práticas esportivas”. Repetindo ironicamente o que a sociedade costumava reproduzir, disse que “Era uma escola cara, para filhos de operários, para pobres, mas era uma escola *necessária*. Era disso que (a comunidade) precisava. Aliás, precisa ainda”, conclui enfaticamente. Continua, destacando que o presidente da associação de moradores na época, esteve engajado na busca da consecução do objetivo da comunidade naquele momento: trazer o CIEP Henfil para o interior do bairro Parque Paulista, pois era o pessoal que passava por dificuldades financeiras, que necessitava de atendimento em horário integral e reivindicava aquela escola.

A MÃE I conta que onde o CIEP foi construído era um mangue e que as obras foram complicadas devido a esta característica do terreno. Como o lugar era de difícil acesso, muitos engenheiros e funcionários ficaram alojados em sítios no bairro vizinho: Parque Equitativa.

A comunidade enxergava aquele CIEP como um monumento que teve sua construção comemorada a partir da chegada dos primeiros caminhões em Parque Paulista.

Eu conheci algumas pessoas que estudaram aqui. Todo mundo gostava. Todo mundo queria estudar no CIEP, cara! Porque eram livros de primeira qualidade. A criança, quando entrava aqui, era um amparo. Então, a mãe que precisava trabalhar sabia que podia deixar o filho aqui o dia inteiro, voltar e encontrar o filho bem alimentado, bem tratado. O ensino também era bom porque tinha muita supervisão. A alimentação aqui no CIEP era na bandeja. Um bandejão! Era melhor estar na escola do que estar na rua! (Mãe I)

Antes (no PEE) era melhor, porque o aluno ficava mais ligado nos estudos do que hoje em dia, já que ficava o dia inteiro na escola, de 7h30 às 17h. Eu gostava de ficar na escola. Os pais gostavam do CIEP porque ocupava bem a vida dos alunos, então ficavam mais despreocupados porque eles não ficavam nas ruas fazendo o que não devem. (Funcionário H)

Cláudia conta ainda que muitos professores se interessaram pelo CIEP devido às propostas pedagógicas inovadoras para a época. Havia, portanto, grupos (professores, alunos, pais) que viam na construção do CIEP a consolidação de suas expectativas e que, de acordo com suas interações, necessidades e aspirações para o futuro, viam no CIEP a possibilidade de progresso construindo uma representação positiva do CIEP que posteriormente foi substituída por decepção e frustração quando o PEE chegou ao fim em 1987.

Esses professores viam no CIEP a possibilidade de aperfeiçoamento profissional. Cláudia sinaliza que muitos deles, assim como ela, se interessaram por esta oportunidade de formação em serviço, aprendendo uma proposta diferenciada que atendia o aluno integralmente. Destaca, inclusive, que junto a este estímulo, os professores contavam ainda com material didático diversificado e “farto”. O professor tinha um ambiente propício para desenvolver o seu trabalho e não faltava material escolar. Segundo Cláudia, com o término do Programa Especial de Educação tudo ficou muito difícil, todos: professores, alunos e comunidade se sentiram órfãos.

Aqueles grupos que pleiteavam uma educação de qualidade - pais e professores - se sentiram enganados e o CIEP passou a ser o vilão, pois uma escola daquele porte, não oferecia mais tantos recursos em abundância para a aprendizagem do aluno nem o trabalho do professor, salienta Cláudia.

A comunidade que não sabia a quem recorrer em busca de seus direitos atribuía ao CIEP e à “má vontade” da direção o descaso com os alunos que tiveram sua jornada reduzida há 6h diárias e já não tinham mais tantos recursos disponíveis para seus estudos no CIEP, como material escolar, uniforme, atendimento de saúde e etc. Ficaram com raiva da escola, relata a diretora geral, pois queriam que a escola continuasse a oferecer tudo o que tinha antes.

Em relação aos professores, a situação não foi muito diferente. O PEE agradava muito aos professores daquela escola. Cláudia acrescenta: “A gente tinha muito curso, muita capacitação. Era uma proposta assim, de primeiro mundo!” E, com o término, muitos professores que trabalhavam 40h semanais viram-se obrigados a assumir duas turmas até que o sindicato se desse conta de que este profissional trabalhava 30h em regência de turma e fazia 10h de formação continuada e planejamento na Unidade Escolar. Seriam 6h diárias em sala de aula e 2h diárias em atividades de formação.

Com este susto inicial: de se verem obrigados a assumir duas turmas, muitos professores pediram aproveitamento em outra função, indo, inclusive, para outras Unidades Escolares em busca da consecução deste objetivo. Houve um esvaziamento no CIEP de professores e alunos, pois sem professor, as turmas ficavam muitos dias sem aula e os pais começaram a procurar outras escolas e até mesmo tiravam o aluno da escola e o deixavam sem estudar já que as outras escolas ficavam muito distantes daquela comunidade. A situação de abandono na

qual se encontrou o CIEP, foi muito difícil e, a comunidade, sofreu como o desmonte do primeiro Programa Especial de Educação.

4.2.2 O SEGUNDO PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

Em seu retorno, em 1991, o Segundo Programa Especial de Educação, repaginado, segundo a diretora geral, trouxe algumas novidades: formação melhor do professor e bolsistas da UERJ. A diretora geral, Cláudia de Paula, destaca que, em relação aos bolsistas, a juventude mais uma vez fez a diferença no programa, sem vícios e sem ranços, embora o sindicato e muitos professores não vissem com bons olhos a inserção de bolsistas no quadro de funcionários do CIEP, pois sinalizavam que era um projeto caro, mas com mão-de-obra barata⁴.

Foi uma situação curta, descreve, Cláudia, pois depois de 1 ano, houve um concurso e aqueles que foram bolsistas nos CIEPs ganhavam pontos por esta experiência. E o CIEP foi se reerguendo durante este período.

A comunidade, no entanto, recebeu o programa com muita desconfiança e não foi fácil reconquistá-la após a interrupção abrupta do primeiro programa. Tinham receio de que o CIEP os desamparasse novamente, mas aos poucos a procura por matrícula foi aumentando.

A vice-diretora, professora Edna Maria da Silva Lima, chegou ao CIEP durante o segundo Programa Especial de Educação. E sinaliza o que mais chamava a atenção da comunidade: a sala de leitura, a sala de estudo dirigido, a animação cultural, a vídeo-educação, a recreação e a fatura de materiais diversificados para os alunos, desde livros variados a kits de higiene.

Descreveu com riqueza de detalhes o material que chegava para os professores ambientarem suas salas de aula e implementarem seus estudos através dos cursos de formação com livros como a Revista Pedagógica, a Carta ao Professor, os CLAC.

Edna destaca que era uma escola viva devido à movimentação que tamanha riqueza de recursos, atividades diversificadas para os alunos e engajamento dos profissionais de educação proporcionava. De acordo com Edna, “O aluno ia para a

⁴ Os bolsistas ganhavam, no entanto, o equivalente ao piso de um professor efetivo.

Educação Física, passava pelo banho. Terminando a aula, o aluno recebia seu kit de higiene: toalha, sabonete, saboneteira, escova de dente, creme dental, fio dental. Tudo separado dele”. O movimento existia, pois enquanto uma turma estava na sala de leitura, outra estava indo para a recreação na quadra, e outra já estava deixando o banho, onde uma atividade voltada para a higiene era desenvolvida: o banho após o esporte, com o seu material de higiene. Compara ainda, este período à chegada do Programa Mais Educação, atualmente, devido à movimentação causada pelas atividades deste projeto, que não conta com tantos recursos e com uma proposta efetiva de educação integral como no PEE, mas que torna a escola mais viva, com os alunos transitando entre suas oficinas.

A vice-diretora destacou a residência na escola como algo que também agradava aos pais, pois neste segundo programa, assim como no primeiro, existiam os alunos residentes que, por passarem por problemas que representavam risco social para os mesmos, residiam na escola com os pais sociais durante a semana e às vezes retornavam para suas famílias no final de semana.

A comunidade apreciava muito o horário integral e foi peça fundamental para que o CIEP fosse construído ali. Embora não tivesse participado do Primeiro Programa Especial de Educação, Edna conta que, por residir próximo ao CIEP, soube da luta da comunidade para que a escola fosse construída naquele espaço em Parque Paulista, pois as escolas do bairro vizinho, E. E. Padre Anchieta e E. M. Santa Luzia eram distantes e não absorviam a demanda daquela comunidade, e, segundo a vice-diretora, mandar a criança para a escola às vezes era sofrível, pois a estrada não era asfaltada e quando chovia ficava intransitável. Talvez, sem a atuação da associação de moradores do bairro, o CIEP não tivesse chegado ao interior do Parque Paulista.

A comunidade obteve uma vitória, com a construção do CIEP, mas não teve ideia do ganho educacional que isto representava. A professora Edna nos informa, nesta entrevista, que a comunidade por ser muito pobre se sentiu atraída pelo CIEP pela grandiosidade do prédio, pela riqueza dos materiais e uniformes destinados aos alunos, pela alimentação que recebiam e pela guarda de seus filhos por tempo integral.

“Era muito melhor. Já vinha pra cá, largava eles aqui. Daqui ia trabalhar bem tranquila. Sempre tinha alguém que buscava eles aqui pra mim. Eu deixava aqui porque sabia que estavam bem guardados aqui dentro. Aqui eles tinham café da manhã, tomavam banho. Já iam pra casa de barriguinha cheia. Chegava em casa era só dar uma jantinha. Era uma beleza! (Mãe K)

O CIEP, nesta perspectiva de guarda das crianças, beneficiou a todos os pais de alunos que ali residiam, pois sabiam que podiam contar com o CIEP para organizar suas vidas e seguir trabalhando, segundo a adjunta.

Quase sempre os pais não compreendiam muito bem a proposta pedagógica da escola, o adjunto comunitário então se encarregava de trazer a comunidade para dentro da escola e estabelecer com a mesma um diálogo que propiciasse entender o processo educativo que se desenvolvia ali. Em tempo, Edna esclarece que eram quatro professores que faziam parte da equipe diretiva: o diretor geral, o adjunto de manutenção, o adjunto pedagógico e o adjunto comunitário.

Quando terminou o segundo PEE, em 1994, a insatisfação da comunidade foi grande. A MÃE K conta que

para ela e a irmã (cujos filhos também estudaram no CIEP) ficou muito ruim quando acabou o integral, porque aí ficou um horário que eles saiam mais cedo, né! Então ficavam em casa, ou ficavam lá pelas ruas. Para mim ficou bem ruim quando acabou essa mordomia!

Foi o fim de muitas oportunidades de trabalho para alguns pais e/ou a evasão de muitas crianças que não possuíam parentes que as buscassem no horário reduzido. Quem poderia pagar alguém para tomar conta de seus filhos? Questiona Lúcia. Na escola, na época do horário integral, permaneciam das 8h às 17h. Um período em que aprendiam, eram cuidados e não ficavam nas ruas.

Sem os pais sociais, os alunos residentes também tiveram dificuldades para continuar seus estudos, muitos evadiram por conta destas dificuldades geradas pelo término do Programa Especial de Educação, essencial para a manutenção da oferta de educação integral em tempo integral tão necessária para aquela comunidade.

A MÃE K, hoje, tem seus netos matriculados no CIEP, pois acha que o trabalho da escola tem sido bom. No entanto, enfatiza que antigamente (no tempo do PEE) o ensino era melhor, pois os alunos ficavam bem mais tempo e os “professores podiam ficar mais no pé deles e não davam mole pra eles não”.

A MÃE I, no entanto, pondera quando fala sobre o término do PEE, ao levar em conta a necessidade da oferta de mais vagas, haja vista a falta de vontade do governo de construir mais escolas.

Foi um susto! Um baque! Lógico! Ninguém queria isso (o término no horário integral). Pra gente, comunidade, pra mim, como mãe, eu fiquei muito assustada. Mas o que acontece também? Havia a necessidade de dois turnos no CIEP (que só ocorreu mesmo em 2001). A comunidade cresceu. Onde comportar aquelas crianças?

4.2.3 DO FIM DO SEGUNDO PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO AO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, NOS DIAS ATUAIS

Por um período o CIEP ficou desacreditado, segundo os entrevistados, contudo, não houve o mesmo esvaziamento de professores como ocorreu após o I PEE. Neste momento, o SEPE e o governo já tinham acordado que os professores com carga horária de 40h não eram obrigados a assumir duas turmas. E como muitos já haviam se acostumado com a escola e gostavam dela, resolveram permanecer. Optaram por ficar na escola cumprindo as suas 6h diárias com turma. E as outras 2h cumpriam, com estudos e planejamento, dinamizados pelo Orientador Educacional e pelo Professor Orientador. Já não havia os cursos de formação implementados pela Secretaria Extraordinária de Educação e suas parcerias.

O CIEP conseguiu manter algumas atividades como sala de leitura, recreação e vídeo-educação. A recreação estava muito ligada à Animação Cultural. E para dinamizar estas atividades a direção aproveitava os próprios professores de 40h ou solicitava contratos de 20h junto à Coordenadoria. Era interessante o trabalho com os profissionais de 40h neste período, pois já haviam aderido à proposta de uma educação integral, então dinamizavam as atividades extraclasse com seriedade de acordo com o que fora aprendido no PEE.

Segundo Cláudia, com o término do PEE, a escola não ofereceu um segundo turno, pois conseguiu manter ainda o turno único, porém com uma jornada mais reduzida. Como se tivesse formado ali uma resistência ao fim do horário integral. Os recursos reduziram drasticamente. Edna sinaliza que a fatura de recursos foi substituída por uma verba que nem de longe conseguia adquirir o material riquíssimo ofertado a alunos e profissionais da educação no PEE, mas a escola continuava a receber o recurso destinado à merenda e outro à manutenção.

Como houve um incentivo aos dois turnos por parte da Coordenadoria, os alunos deveriam ter apenas uma refeição por turno, pois o CIEP manteve o turno único. Mas a direção da época brigou por três refeições: café, almoço e lanche, pois

saíam entre as 14h e 15h. O recurso de manutenção era cotizado entre a manutenção da escola propriamente dita e a manutenção de projetos pedagógicos. A verba de manutenção e merenda era “esticada” para que fosse possível ofertar mais merenda para os alunos, pois permaneciam em jornada ampliada, apesar do término do horário integral.

No entanto, mesmo a escola funcionando em um horário ampliado, os pais não ficaram satisfeitos, sentiram profundamente a redução de 3h e a diminuição da oferta de materiais e uniformes para os alunos. Edna conta que muitos pais que trabalhavam deixavam de levar os filhos para a escola porque não tinham como buscá-los nesse horário intermediário. E crianças paravam de estudar. A situação ficou muito séria. Surgiu então o projeto CIEP Henfil Rumo a Comunidade, como meio de resgatar os alunos faltosos, e diminuir o índice de evasão que aumentava a cada ano. A escola, na época, conseguia oferecer a Banda Escolar e a Capoeira.

No projeto CIEP Henfil: Rumo à Comunidade, professores e funcionários visitavam as residências desses alunos para que os mesmos deixassem de faltar e retornassem a frequentar a escola. Os projetos Banda Escolar e Capoeira tinham o objetivo de tornar a escola mais atraente para o aluno. Ainda neste período, alguns anos antes da municipalização, houve o projeto da Horta e da Família na escola. Este último projeto, do Governo Federal, foi muito interessante para que os pais soubessem o que estava acontecendo dentro da escola e se sentissem mais à vontade no ambiente escolar, familiarizados com as atividades desenvolvidas pelos alunos. Edna enfatiza que todos estes projetos colaboraram de certa forma para que se resgatasse um pouco da credibilidade conquistada pelo CIEP no tempo que oferecia educação integral em tempo integral. Período este lembrado sempre com uma carga positiva por todos que o vivenciaram.

Segundo a diretora geral, Cláudia de Paula, o que antes estava inserido no PEE, com o término do mesmo, passou a ser conseguido pela escola através de muita reivindicação junto à Secretaria de Educação, como: recursos, materiais, pessoal para dinamizar projetos, projetos e etc.

Cláudia destaca que virou um hábito, iniciado com a gestão da época e foi mantido por ela quando passou a fazer parte da direção da escola: visitar periodicamente a Coordenadoria da região para pleitear recursos e projetos, pois a equipe diretiva percebeu o quanto as atividades diversificadas oferecidas pelo PEE

faziam falta à população quando o mesmo acabou e como atendiam satisfatoriamente às necessidades dos alunos.

Os professores e outros profissionais da educação que trabalharam no CIEP acreditavam nesta proposta e o PEE deixou, segundo a entrevistada, uma sementinha de horário integral na vida de todos. A partir da boa vontade de toda equipe e do entrosamento entre os profissionais aliados à forma como se afinavam à proposta pedagógica de trabalho fomentada pelos cursos de formação, implementados pelo PEE, foi possível “correr atrás” de facilitadores para a execução de alguns projetos que atendessem aos alunos e, assim, manter o turno único na escola.

Embora houvesse disposição da equipe, Cláudia enfatiza que nunca voltou a ser como antes, no PEE. Às vezes os projetos funcionavam com poucos recursos, eram interrompidos por falta dos mesmos, não tinham adesão da secretaria de educação, enfim, não caminhavam como no tempo em que o CIEP tinha todo aporte de investimentos e interesse do governo de fazê-lo funcionar. Segundo Cláudia, “Tinha que colocar o projetinho embaixo do braço, bater na porta da SME e convencer as chefias de que era importante a sua manutenção”.

Houve projetos como capoeira, horta, banda escolar, recital de poesia, etc. Ora funcionavam com recursos da SME, ora funcionavam com recursos da escola. E quanto aos profissionais para dinamizá-los, havia alguns arranjos que possibilitassem isso: eram professores cedidos pela SME com dobra⁵ ou matrícula, professores contratados ou parceiros da comunidade contratados por meio de empresas terceirizadas.

Em 2001, a escola passou a funcionar com dois turnos. Para a comunidade, foi interessante, pois houve o aumento das vagas. Para Cláudia, “eles não se incomodaram com a qualidade do que seria oferecido. Eles queriam que se oferecesse o básico para muitos. Então a comunidade ficou satisfeita com a chegada do segundo turno”. Em 2006, com a municipalização, Cláudia e Edna apresentaram para a nova equipe de profissionais sugestões de projetos que seguem até hoje, como a banda escolar, a horta, a capoeira e o CIEP Henfil: Rumo à Comunidade.

⁵ Carga horária extra.

Antes da municipalização houve momentos críticos de falta de professor devido aos baixos salários praticados pelo Governo Estadual na época - entre 2002 e 2005. A rotatividade de professores era muito grande. Ficava difícil dar seguimento aos projetos e envolver toda a equipe. Ao contrário do Programa Mais Educação que agradou a gestão da escola, por ser do Governo Federal, assim como o programa Família na Escola, pois não teria fim com o término do mandato de um governo municipal, permaneceria na escola e seria vivenciado por professores que eventualmente chegassem à escola. Professores, estes, que talvez já tivessem conhecido o projeto em outra Unidade Escolar, fato que facilitaria o entrosamento dos mesmos com as atividades do referido programa.

A municipalização trouxe para o CIEP e para a comunidade um quadro de professores completo que não se alterava com frequência. O que agradou muito aos pais, pois além de oferecer mais vagas, incluindo duas turmas de educação infantil, uma novidade no bairro, a falta de professores reduziu consideravelmente. Neste período em que foi municipalizado, o CIEP herdou alguns projetos de outros períodos que antecederam a municipalização como a Horta, o Recital de Poesias, a Capoeira, o CIEP Henfil: Rumo à Comunidade, a Banda Escolar. E outros foram criados como:

- Papo Legal: projeto voltado para educação sexual;
- Dançarte: projeto voltado para dança;
- A Volta da Graúna: projeto que estimulava a produção e leitura de jornais;
- Reforço Escolar: projeto que oferecia períodos de reforço para que o aluno tivesse oportunidade de tirar dúvidas e minimizar dificuldades.
- Sala de Informática: projeto que servia como estímulo à aprendizagem de novas tecnologias e como mais uma ferramenta para o trabalho do professor em sala de aula.

A vice-diretora, Edna, em entrevista, enfatiza que esta proposta pedagógica “É reflexo daquele tempo (em que o CIEP oferecia educação integral em tempo integral), pois foi um grande aprendizado”. E o treinamento que o Estado ofereceu ajudou bastante. Diz ainda que muito do que o CIEP ainda oferece à comunidade teve origem no PEE. As atividades oferecidas não são as mesmas, nem os recursos são como aqueles fatos da época, mas se propõe a oferecer algo a mais aos alunos que possibilite mais aprendizagem com qualidade por mais tempo.

A chegada do Programa Mais Educação na escola foi cercada de grande expectativa pela gestão, pois esta equipe diretiva já havia vivenciado uma proposta de educação integral. Edna reconhece que as atividades e recursos se assemelham ao que foi oferecido outrora, no entanto, destaca enfática, que é “muito diferente de educação integral em horário integral”; ela percebeu o Programa Mais Educação como um somatório às experiências do CIEP, como se fosse “mais uma ferramenta para auxiliar no crescimento pedagógico do aluno. Não atende como no horário integral, mas auxilia”.

Após a chegada do Programa, Edna conta que as comparações eram constantes e inevitáveis, pois o que interessava a alguns professores da rede que, como ela, vivenciaram o período do PEE, era o retorno de um horário integral completo, pois isto sim atenderia às necessidades de muitas comunidades do município como a de Parque Paulista.

A MÃE K, que hoje trabalha no CIEP como inspetora de alunos, percebe que os alunos gostam muito das atividades do Programa, principalmente atividades mais dinâmicas como a horta, a banda e o ping-pong que não chega a ser uma oficina, mas sim uma atividade da qual participam no intervalo entre os turnos. No entanto, esta mãe sinaliza que, embora estas atividades sejam parecidas com o que acontecia no PEE, dois fatores fazem com que ainda haja uma vantagem do Programa Especial de Educação sobre os projetos dinamizados na escola: o tempo e os profissionais.

O tempo já não é o mesmo do horário integral. O que poderia ser em 1h, como (por exemplo) explicar como se planta, como se cultiva, a gente tem de se enquadrar num horário reduzido. Então a criança quase não manuseia. Fica mais na palestra, né! A gente passeia com as crianças na horta, para ver como se faz, como se cultiva, de onde se originou aquilo ali, mas pegar mesmo, pôr a mão na terra, fica complicado. Antes, o fundamental era o horário pra desenvolver as oficinas. Por mais que você tenha uma outra forma de estar fazendo, outra metodologia, você tem sempre que pensar no tempo, né! O tempo para se desenvolver qualquer trabalho é muito importante.

Muitos monitores do Programa Mais Educação moravam no bairro. Isto foi mais um ponto positivo para o programa, pois os mesmos conheciam a realidade dos alunos que ali estudavam, tornando fácil o diálogo entre os saberes da escola e os saberes da comunidade.

O planejamento dos monitores é integrado ao planejamento dos professores, possibilitando que haja um retorno sobre o desenvolvimento do aluno do programa nas atividades de sala de aula.

Edna destaca que as oficinas acontecem de forma muito parecida ao que ocorria no Programa Especial de Educação. São criativas, dinâmicas, lembrando muito a movimentação da época do PEE no momento de troca entre as atividades de oficinas e atividades na sala de aula. E finaliza nossa entrevista salientando que o Programa não representou uma novidade para o CIEP, mas sim o acréscimo de possibilidades de aprendizagem para os alunos e um aporte maior de recursos para que estas atividades sejam implementadas.

Contudo, manter os mesmos monitores durante estes anos foi tarefa difícil, expõe a diretora Cláudia, pois voluntariado numa comunidade como aquela, em que faltam recursos financeiros, infraestrutura e moradias dignas para a população, é inviável. Qualquer oferta de emprego com um salário maior que a ajuda que os monitores recebiam era extremamente sedutora e isso aumentou a rotatividade dos profissionais envolvidos diretamente com este projeto.

Apenas três monitores permaneceram, desde o início, no programa. Isto é um diferencial em relação ao PEE, pois no CIEP em tempo integral havia profissionais específicos para a dinamização das atividades, era um trabalho e não voluntariado. Cláudia ainda faz um gracejo:

Quem faz voluntariado é Lucinha Araújo, mãe de Cazuza. Ela é voluntária. Ali não tem voluntário. Eu, por exemplo, também não tenho condições de me voluntariar. O máximo que faço é ser catequista na igreja em dia de domingo. Lá não existe voluntariado. As pessoas precisam trabalhar. Vão lá dar aula e receber por dar essa aula. E essa ajuda de custo é furada. Gera uma rotatividade muito grande. E no CIEP ou você faz ou não faz.

Como as pessoas da comunidade precisam de trabalho, encaram o projeto como meio de conseguir um sustento e não como voluntariado. Cláudia concluiu a entrevista afirmando que o projeto é muito bom, mas não se compara a excelência do que foi o CIEP em tempo integral. Como política indutora, talvez consiga mostrar às escolas, aos profissionais da educação, aos pais e alunos como pode ser uma educação integral em tempo integral. No entanto, o projeto implementado num CIEP, que já passou pelo Programa Especial de Educação, sempre será alvo de

comparações com algo que o antecedeu e que deu muito certo enquanto esteve em vigor.

No passo-a-passo do programa Mais Educação está registrado que o mesmo atenderá prioritariamente escolas de baixo IDEB, situadas em capitais e regiões metropolitanas em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social. Isto é, nem todas as escolas são atendidas. E, dentro de cada instituição, ainda há critérios para a escolha dos alunos que frequentarão o programa.

- estudantes em defasagem série/idade;
- estudantes das séries finais da primeira fase e da segunda fase do ensino fundamental (4º, 5º, 8º e 9º anos);
- estudantes de séries em que são detectados altos índices de evasão/repetência.

Apesar de estes critérios terem sofrido alterações durante os três últimos anos de vigência do projeto e do número de alunos que o frequenta ter aumentado, não há perspectiva de atendimento a todos. Pelo contrário, propõe-se um limite, tendo em vista que o Mais Educação pretende ser uma política indutora de ações para as instâncias municipais e estaduais, mesmo que haja, por parte dos discentes, seus responsáveis desta Unidade Escolar um desejo de que mais alunos entrem no projeto, pois é um programa considerado atraente e prazeroso.

Conforme expõe o [sítio](#) do MEC, tem havido ampliação da oferta. Pois as atividades tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios, nos 27 estados para beneficiar 386 mil estudantes. E em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal com o atendimento previsto a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas redes de ensino, por meio de formulário eletrônico de captação de dados gerados pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC).

Em 2010, a meta foi atender a 10 mil escolas nas capitais, regiões metropolitanas - definidas pelo IBGE - e cidades com mais de 163 mil habitantes, para beneficiar três milhões de estudantes. Segundo o site do MEC, o objetivo para este ano é atender a 45 mil escolas e, em 2014, 60 mil.

Acreditamos que possivelmente, com a ampliação da oferta e o interesse dos sistemas de ensino e unidades escolares por esta política indutora, talvez vejamos a consolidação do programa como uma possibilidade de educação integral que consiga articular saberes, investimentos, parcerias com diversos setores da sociedade e o diálogo com a comunidade com o objetivo de formar integralmente as crianças, jovens e adolescentes deste país.

No município de Duque de Caxias, este programa ganhou um reforço com incorporação do Programa Federal Segundo Tempo, resultando num projeto cuja nomenclatura passou a ser Programa Mais Escola. O Ministério do Esporte criou este último programa com o objetivo de democratizar o acesso à prática de esportes no contraturno da escola. Esta iniciativa corrobora a necessidade de se fomentar a intersectorialidade em políticas públicas que adotem o aumento da jornada escolar e visem à formação integral do aluno, numa tentativa de comprometer vários setores da sociedade com a educação e com a formação de crianças, adolescentes e jovens.

Como consta no artigo 217 da Constituição Brasileira, o esporte é direito do cidadão e, nas escolas, constitui um meio de, através da democratização do acesso à cultura do esporte, reduzir a vulnerabilidade social dos alunos, proporcionar a construção de valores, o convívio social e um trabalho voltado para a saúde e desenvolvimento da autoestima, da consciência crítica e da cidadania.

O Programa Segundo Tempo – PST (projeto padrão) visa atender a um público de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos que se encontrem em risco social por um período de 26 meses, proporcionando a inclusão social por meio do esporte. Há, ainda, os projetos especiais que atendem deficientes, indígenas e quilombolas.

Segundo as suas Diretrizes, ações do PST devem ser desenvolvidas de forma a possibilitar:

- A democratização da atividade esportiva educacional;
- O fomento à melhoria da qualidade pedagógica com oferta contínua de capacitação, de materiais didáticos e esportivos adequados e, ainda, de acompanhamento e avaliações permanentes;
- Segurança, com o desenvolvimento das atividades sob supervisão;

- Liberdade de escolha, permitindo que as crianças, jovens e adolescentes optar pela participação em modalidades esportivas, de acordo com seu interesse;
- Autonomia organizacional;
- Descentralização operacional, permitindo que o planejamento, a implantação e a execução do programa sejam efetivados pelas instituições locais que mantêm contato direto com o público-alvo e conhecem melhor a realidade de cada comunidade. (BRASIL, 2011a, p. 13)

Embora a ampliação da jornada escolar seja interessante como uma possível solução para os problemas encontrados na comunidade escolar deste bairro, é necessário discutir a forma como têm sido implementada e, suas viabilidades econômica e pedagógica, para que, o aluno possa usufruir um ensino de qualidade nestas horas a mais.

Encontramos neste CIEP um campo interessante para esta pesquisa, visto o desenvolvimento de projetos que antecederam a implementação do Programa Mais Educação e proporcionavam um aumento qualitativo da permanência do aluno na escola. Esses são os mais recentes projetos:

- Banda Escolar⁶: Direcionada aos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental. Sempre chamava a atenção de toda comunidade escolar. Pais e alunos apontavam a Banda como uma das atividades mais interessantes que o CIEP promovia. Costumavam ensaiar no pátio e no entorno da Unidade Escolar. Apresentavam-se em concursos de bandas da região e nos desfiles cívicos do município. O professor da banda era morador da comunidade e parceiro da escola, recentemente passou a integrar o quadro de funcionários terceirizados do CIEP.
- Horta Escolar⁷: Dinamizada por um morador da região que cuida da horta, organiza os equipamentos e recebe as crianças da educação infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental orientando-os quanto ao cultivo e cuidados na horta. As crianças menores são as que mais vibram e aproveitam

⁶ Vide Anexo B

⁷ Vide Anexo C

a atividade, que está inserida no planejamento das professoras junto às merendeiras e tem continuidade em sala de aula e/ou no refeitório, após a visitação.

- Dançarte⁸: Projeto voltado para a dança. Os alunos do segundo segmento participam desta atividade e apresentam sua *performance* em festivais de dança na escola ou em outras Unidades, sob supervisão de um professor voluntário.
- Papo Legal: Projeto elaborado e dinamizado pela Orientadora Educacional junto a uma psicóloga voluntária em que os alunos do nono ano têm encontros semanais para uma conversa aberta e esclarecedora sobre educação sexual, com a autorização dos responsáveis. No princípio, os alunos ficavam acanhados, no entanto, com o avanço dos encontros e os elogios dos participantes, a procura passou a ser maior.
- CIEP Henfil: Rumo à Comunidade⁹: Um dos projetos mais interessantes da Unidade Escolar, pois mobiliza todos os professores, gestores, funcionários, orientadores para que, a cada semestre, visitem a residências dos alunos faltosos. Há, neste projeto, objetivos para o grupo que faz a visita e para a família do aluno faltoso.

Como muitos professores não residem na região, a gestão achou interessante proporcionar a todos o contato com a realidade dos nossos alunos. É sempre interessante e enriquecedor conhecer a estrutura de suas famílias; o ambiente em que residem; as ruas com esgoto a céu aberto e lama, pelas quais passam para chegar à escola; saber a opinião dos pais sobre a escola, comunicar a falta de seus filhos, muitas vezes ignoradas pelos pais. Há uma integração muito grande neste encontro, diferente das festas abertas à comunidade que ocorrem na escola, pois os alunos e pais veem e reconhecem os professores e funcionários ali no espaço em que vivem e transitam e quase sempre encaram com alegria a presença destes profissionais em suas casas.

⁸ Vide Anexo D

⁹ Vide Anexo E

Após este momento de visitação, um segundo objetivo é alcançado: a redução considerável das faltas dos alunos e maior participação dos pais nas reuniões.

- Jornal Escolar “A voz da Graúna”¹⁰ (em referência a um dos personagens criados por Henfil): Elaborado pelos alunos do segundo segmento sob supervisão das professoras da Sala de Leitura. Com parcerias na comunidade, o jornal era impresso e publicado mensalmente e distribuído internamente com uma pequena tiragem para que os professores do primeiro segmento e os professores de Português do segundo segmento trabalhassem várias questões abordadas no periódico com suas turmas.
- Reforço Escolar¹¹: Projeto dinamizado pelas professoras da Sala de Leitura em que recebiam os alunos do terceiro ano do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental que apresentassem dificuldades na leitura e escrita.
- Projeto Sala de Informática: Um professor da rede dinamizava as aulas nesta sala que recebeu os primeiros computadores do ProJovem, quando o mesmo chegou ao fim.

Os projetos supracitados são desenvolvidos há alguns anos no CIEP Henfil. No ano de 2012, especificamente, foram implementados os seguintes projetos:

Vida Saudável no CIEP Henfil	Projeto que envolve hábitos alimentares e de higiene saudáveis.
Em se plantando tudo dá	Projeto que estende as atividades da horta, do PME, aos outros alunos que não participam do programa.
Papo Legal	Projeto que discute questões sobre Educação Sexual. Destinado aos alunos do 9º ano de escolaridade.
CIEP Henfil: Rumo a Comunidade	Visitação às casas dos alunos faltosos.

¹⁰ Vide Anexo F

¹¹ Vide Anexo G

Projeto Progressão parcial: corrigindo rumos, resgatando sonhos	Projeto em que um professor atendia aos alunos em progressão parcial para orientá-los nos estudos.
CIEP Henfil vai ao Jardim Botânico	Proporcionou às turmas de 7º ano de escolaridade uma visita ao Jardim Botânico como culminância das atividades desenvolvidas nas aulas de Ciências.
Projeto Caminhos Singulares da Água	Como a região sofre com a falta d'água, foi desenvolvido um projeto de conscientização sobre o uso adequado da água, que teve como culminância a visita à CEDAE.
Jogos Internos	Organizados pelos professores de Educação Física.
Projeto Integração Família e Escola	Para estreitar os laços entre escola e comunidade. Havia reuniões de pais com apresentações de alunos e /ou pais, lanche e almoço com professores, gestores, pais e alunos.
Projeto Universidade e Escola Trocando Figurinhas	Contempla todas as parcerias feitas com universidades para o desenvolvimento de projetos no CIEP, como, por exemplo, a horta (UFRRJ) e os projetos sobre dengue (UFRJ) e o Dia do Cérebro (UFRJ).
Projeto Olimpíadas de Matemática	Organizado pelos professores da disciplina que visava o incentivo ao aprendizado de Matemática.
Informática Educativa	Com temas mensais, mais o apoio ao trabalho do professor em sala de aula.
Feira Integrada 2013	Que trabalhou valores e diversidade.
Projeto Jornal A Volta da Graúna	Que tem por objetivo incentivar o manuseio e a leitura de jornais, bem como divulgar assuntos sobre o CIEP e a comunidade.
Projeto Novos Horizontes	Cujo objetivo é orientar os alunos do 9º ao quanto ao ingresso em instituições públicas de Ensino Médio.

Estes projetos nos fazem perceber que, nesta escola, já existia, em seu Projeto Político Pedagógico, uma intenção de oferecer ao aluno atividades que favorecessem um aumento qualitativo de sua permanência na Unidade Escolar numa perspectiva de educação integral bem como, o diálogo com os saberes da comunidade para o estabelecimento de pequenas redes educativas, mostrando boa vontade da equipe em relação a este tipo de proposta.

Isto também nos leva a crer que, inicialmente, no CIEP Henfil já havia um ambiente propício para a implementação do Programa Mais Educação. Pretendíamos analisar, portanto, se, com este paradigma, o programa colaborou eficazmente para o aumento da jornada escolar no CIEP numa perspectiva de educação integral.

Numa descrição prévia do que vem ocorrendo no CIEP Henfil, percebemos que os investimentos têm acontecido de maneira regular e têm resultado na aquisição de materiais diversificados, jogos, instrumentos para a banda escolar, equipamentos tecnológicos e científicos que auxiliam na estruturação do projeto e despertam o interesse dos alunos; e, em relação ao planejamento, percebemos um grande engajamento do coordenador do programa na escola que possibilita uma organização dos recursos de modo a atender os alunos e proporcionar o planejamento da utilização dos mesmos favorecendo a interlocução dos saberes escolares e comunitários no desenvolvimento do projeto.

Como a comunidade escolar já estava habituada ao desenvolvimento de atividades diversificadas no contraturno, o programa foi recebido com tranquilidade e considerado como mais uma oportunidade de integração entre escola, comunidade e seus saberes.

De 2009 a 2012 percebemos avanços na implementação no Programa Mais Educação/Escola no CIEP Henfil, além da incorporação do Programa Segundo Tempo. Alunos, pais e professores relataram que houve alguma melhora no rendimento escolar através das oficinas que envolviam Letramento, Matemática, entre outras, pois, aliadas ao lúdico, o diálogo com os saberes tornam-se mais fáceis, retirando a carga negativa que o senso comum atribui às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, tidas como difíceis.

Estes fatos e os trabalhos que envolvem discussões sobre equidade religiosa, étnico-racial, cultural, territorial e de gênero, aliado ao acesso aos esportes, aumenta a autoestima dos alunos promovendo a discussão e aquisição de valores necessários para a promoção da cultura da paz e afirmação da cultura dos direitos humanos.

Os professores salientam também, que as atividades oferecidas no contraturno da escola possibilitaram o aumento da frequência dos alunos. Estes últimos justificam este fato pela possibilidade de estar na escola realizando atividades mais interessantes, interagindo com os amigos e, estar distantes de

compromissos e responsabilidades consideradas pesadas pelos mesmos, como a guarda dos irmãos menores e a realização de tarefas domésticas, uma vez que seus pais trabalham fora.

Após as eleições em 2012, o novo prefeito Alexandre Cardoso e sua equipe, que substituíram o prefeito José Camilo Zito dos Santos e a equipe que organizou o Programa Mais Escola, voltaram a chamar o programa de Mais Educação. Estas e outras alterações só poderão ser analisadas em investigações futuras, já que este estudo não pôde alcançar os resultados destas mudanças recentes.

5 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO/ESCOLA NO CIEP HENFIL: EDUCAÇÃO INTEGRAL? QUE EDUCAÇÃO É ESTA?

Em 2012, o CIEP Henfil contou com a formação de 29 turmas para atender à demanda de 863 alunos, distribuídos da seguinte maneira:

ANO DE ESCOLARIDADE	QUANTIDADE DE TURMAS
PRÉ	2
1º. ANO	3
2º. ANO	3
3º. ANO	4
4º. ANO	4
5º. ANO	3
6º. ANO	3
7º. ANO	3
8º. ANO	2
9º. ANO	2

Fonte: Mapa Estatístico 2013

Estas turmas estão divididas em dois turnos:

O primeiro turno funciona de 7h30 as 11h30 e o segundo turno, de 13h as 17h30. Os alunos que estudam pela manhã são recebidos com o café da manhã e, depois, encaminhados para suas salas. No final do turno, começam a se dirigir ao refeitório para almoçarem durante o recreio. À tarde, não é servido café. Há somente o almoço no horário do recreio. Os alunos que participam do projeto contam com mais duas refeições no outro turno em que fazem suas atividades.

As turmas enumeradas anteriormente são atendidas por uma equipe de 44 professores. Destes, 30 estão na Unidade Escolar desde sua municipalização em 2006. 19 professores atendem ao 1º. Segmento do Ensino Fundamental e os demais, ao segundo segmento. Alguns destes profissionais assumem turmas extras na própria escola.

Os professores do CIEP Henfil possuem a seguinte formação:

FORMAÇÃO	NÚMERO DE PROFESSORES
Formação de Professores (antigo curso Normal) – Ensino Médio	5
Graduação	16
Pós-graduação (lato sensu)	18
Mestrado Acadêmico	5

Fonte: Mapa Estatístico 2013

Como o município de Duque de Caxias oferece uma licença para estudos aos seus servidores, 3 professores retornaram em 2013 com o título de mestres, no entanto ainda não entraram no mapa estatístico que será apresentado à Secretaria Municipal de Educação em 2014.

A maioria dos professores não reside no município, mas passaram a conhecer um pouco mais da realidade local por meio do projeto CIEP Henfil Rumo a comunidade, que, além deste, trouxe outros benefícios para a comunidade escolar como a redução da saída dos alunos da escola, como mostram os quadros a seguir:

**PERCENTUAL DE REDUÇÃO DA SAÍDA DE ALUNOS DA ESCOLA POR EVASÃO
OU TRANSFERÊNCIA**

ANO	MATRÍCULAS INICIAIS	NÚMERO DE ALUNOS QUE SAÍRAM DA ESCOLA	PERCENTUAL
2006	942	176	18%
2007	969	47	4,8%
2008	928	53	5,7%
2009	965	44	4,5%
2010	951	42	4,4%
2011	891	46	5,1%
2012	893	30	3,3%

Em 2006, a escola apresentou um percentual de evasão e transferência de 18%. Dos 942 alunos matriculados neste ano, 176 saíram da escola. Em contrapartida, dos 893 alunos matriculados em 2012, 30 saíram, representando 3,3% do total de alunos. A redução aconteceu logo após a municipalização do CIEP e em 2007, já mostra os resultados da apropriação pelos profissionais da época de alguns projetos que eram implementados antes no CIEP, como o “CIEP Henfil Rumo à Comunidade”, que visava justamente resgatar alunos faltosos. No período compreendido entre 2007 e 2011 o índice de saída dos alunos permaneceu estável. O percentual foi calculado em relação ao número de alunos matriculados na Unidade Escolar no início do ano letivo.

Percebemos que o índice de saída de alunos da escola (por evasão e transferência) reduziu significativamente evidenciando que a comunidade tem mostrado maior confiança no trabalho desenvolvido pela equipe desta escola. E que

os alunos têm demonstrado maior interesse pela mesma e pela dinâmica demonstrada no chão da escola ao longo do tempo.

O Programa Mais Educação, segundo entrevistados, representou para a escola mais uma possibilidade de oferecer oportunidades educativas diversificadas aos seus alunos e favorecer o aumento do interesse pela mesma, com proposta pedagógica e aporte financeiro para a implementação de suas oficinas. Os espaços que funcionam nesta Unidade Escolar para atendimento dos alunos do programa foram organizados com o auxílio deste e de outros recursos como o PDDE. E são os seguintes:

- 3 salas para o projeto
- 1 sala de informática
- Quadra, pátio coberto e pátio com grama
- Horta
- Laboratório de ciências
- Biblioteca
- Sala de leitura
- Brinquedoteca
- Refeitório

O ar condicionado instalado em algumas destas salas foi resultado dos valores obtidos em eventos como Festa Julina, Festa da Primavera e etc.

Os monitores que trabalham no projeto foram convidados pela gestão para participar do Programa Mais Educação e muitos alunos já os conheciam de outros projetos na comunidade. Já tinham, portanto, afinidade com os mesmos.

Alguns monitores trabalharam em cursos profissionalizantes no bairro e em uma quadra de esportes que pertence a um político da região.

A escola disponibiliza inspetor para a dinâmica dos grupos do projeto, principalmente no intervalo de turno e contraturno. A seleção para que os alunos frequentem o projeto continua favorecendo os alunos que estão em distorção idade-série e /ou apresentam dificuldades na aprendizagem.

Estes alunos se dividiram em 5 turmas: 3 turmas participavam do programa no 1º. Turno e 2 turmas, 2º. Turno. Em 2012, foram selecionados 150 alunos para

participarem do programa, dos quais, aproximadamente, 20% evadiram, segundo questões de ordem pessoal como a guarda dos irmãos menores, afazeres domésticos e pequenos trabalhos como em padarias, por exemplo..

O programa iniciou-se em 1º. de março de 2012 com término em 7 de dezembro. E contava com 5 oficinas:

- Letramento
- Ciências
- Recreação
- Matemática
- Horta

Foram selecionados 6 monitores, pois na oficina de Matemática, dois alternavam os horários para atenderem as turmas. Desde a implantação do programa, somente 1 monitor permaneceu em todos os anos até 2012: Seu Jair, responsável pela horta escolar.

Os alunos frequentavam o projeto conforme o horário exposto no anexo H.

A seguir abordaremos algumas categorias que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa na Unidade Escolar.

CATEGORIAS QUE SÃO ABORDADAS NOS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL

	TEMPO ESCOLAR
Legislação	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei n.º 11.494/2007), através do financiamento diferenciado às matrículas em tempo integral no PDE (2007), através do Programa Mais Educação e no Plano Nacional de Educação proposto para o período 2011 - 2020. (MOLL, 2011b, p. 7)

Livro do CIEP e “Carta”	“Um fator importante do nosso baixo rendimento escolar reside na exiguidade do tempo de atendimento que damos à criança”, segundo Darcy Ribeiro (1986, p. 13), “daí a necessidade de se “criar escolas de dia completo para alunos e professores, sobretudo nas áreas metropolitanas onde se concentra a maior parte de crianças condenadas à marginalidade.” (RIBEIRO, 1995, p. 13)
PME	“Promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas.” (MOLL, 2011b, p. 6)
Estudos atuais	“O direito à educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo de escola. Este pode ser um significado importante: tentar respostas políticas ao avanço da consciência do direito a mais tempo de educação. [...] Uma forma de perder seu significado político (dos programas do governo) será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno -turno extra-, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização.” (ARROYO, 2012, p. 33)
PPP	No PPP do CIEP consta como item de grande relevância a criação de “objetivos gerais e específicos que atendam a proposta de educação integral do aluno.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 19)
Entrevistas	“A criança, quando entrava aqui, era um amparo. Então, a mãe que precisava trabalhar sabia que podia deixar o filho aqui o dia inteiro, voltar e encontrar o filho bem alimentado, bem tratado.” (Mãe K)

Quando a legislação aponta para a necessidade de um aumento da jornada escolar e prevê financiamento específico para educação integral, percebe-se que tem havido um avanço no sentido de incentivar o fomento desta política pública em educação em âmbito nacional. O ordenamento jurídico tem dado ênfase à busca por melhoria na educação brasileira. Ao contrário da Constituição de 1967, em que a educação só aparece no artigo 168, como direito de todos e oferecida primeiro no lar e depois na escola, a partir da Constituição de 1988 que institui a educação como primeiro dos dez direitos sociais logo em seu artigo sexto, passa a ser um dever primeiramente do estado e, depois, da família e é encarregada de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, proporcionar o exercício da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho (art. 205).

Posto isto, verificamos um crescimento de leis que nas últimas décadas incentivam uma preocupação com a educação oferecida nas escolas e recentemente, com o aumento do tempo que as crianças passam nela, haja vista o aporte de recursos financeiros destinados às escolas em que o aluno fica numa jornada ampliada. Com os estudos desenvolvidos e já citados é possível verificar que nem sempre a ampliação da jornada induz a formação integral do indivíduo. A ampliação da jornada pode até mesmo atender a outros objetivos como proporcionar a proteção social dos alunos ou até mesmo facilitar a organização diária da vida de pais que trabalham fora. Como foi o caso das mães que destacaram a importância do CIEP para a vida profissional delas.

Mais tempo não que dizer necessariamente mais qualidade, no entanto o alcance da qualidade nas condições brasileiras pressupõe um aumento da jornada, pois somente desta forma haverá a possibilidade de relacionar os saberes da escola com os saberes da comunidade através de um projeto político pedagógico que planeje ações integradas com o objetivo de fomentar a formação integral de seus alunos. Para isso, professores e outros profissionais da educação necessitam desse tempo ampliado.

O PEE (1986) já orientava quanto à necessidade de uma escola, de dia completo, para alunos e professores, pois, somente deste modo haveria interação satisfatória entre estes sujeitos com tantas diversidades. Um tempo escolar reduzido não propicia ao profissional de educação o conhecimento de seus alunos e de seu contexto. Nem que o aluno crie a ideia de pertencimento ao universo escolar.

No CIEP Henfil, o aumento da jornada escolar decorrente da adesão ao Programa Mais Educação trouxe para os alunos a sensação de que a escola poderia ser a extensão de suas casas, como citam alguns na entrevista. Pude observar que os alunos têm o hábito de buscar participar de projetos que são dinamizados pela escola ou pelo programa, pois a escola não deixou de buscar parcerias para continuar oferecendo ao aluno mais oportunidades educativas.

Eu fico no outro turno ajudando no projeto dos professores Daniele, Irimar, Rodrigo e Jair. Gosto de ajudar e conhecer mais a escola. Ajudar os outros alunos, e professores. E ajudando a gente também acaba aprendendo.
(Aluno A)

No final do ano passado, numa parceria com a UFRJ, o CIEP recebeu o projeto Dia do Cérebro, com participação ativa e extremamente interessada de muitos alunos, inclusive de professores que buscavam a oportunidade de levar suas turmas a participarem do evento antes mesmo de ser organizado pela equipe técnico-pedagógica. Em anos anteriores a UFRJ já possibilitou a participação de turmas do CIEP, em seus projetos sobre a Dengue, em suas próprias instalações. Mas falta tempo, como muito professores sinalizam, falta tempo para planejar mais atividades e desenvolver aquelas já existentes. No PPP da escola, elaborado por representantes de quase toda comunidade escolar, professores sinalizam esta escassez de tempo para encontrar outros professores periodicamente, planejar e dar mais atenção ao alunado.

Segundo estes profissionais, isto gera uma dificuldade de se conhecer melhor os alunos e traçar uma metodologia que melhor atenda às suas dificuldades, pois a vida dos professores é muito corrida já que a maioria tem outras matrículas ou faz hora extra, ocupando um tempo precioso no processo de conhecer o aluno e planejar satisfatoriamente seu trabalho com o mesmo. Sinalizaram no PPP que há necessidade de “tempo para essa troca de informações e encontros regulares entre professores” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 24).

A proposta de ação que sugeriram para esta necessidade seria que “neste momento os alunos estivessem na sala de leitura, sala de vídeo ou laboratório de informática” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 24) para que os professores se encontrassem de acordo com o ano de escolaridade no 1º segmento do Ensino Fundamental e por área curricular e por ano de escolaridade no 2º

segmento do Ensino Fundamental. Arranjo semelhante ao desenvolvido no período do Programa Especial de Educação, no qual os alunos cujos professores estavam em reunião de estudos, tinham atividades de Educação Física ou Estudo Dirigido. (RIBEIRO, 1991, p. 268)

Arroyo (2012) nos leva a refletir sobre como os programas de governo que aumentam a jornada escolar são implementados e Maurício (2009, p. 57) destaca que “a escola pública de horário integral é, necessariamente, uma política de Estado, seja implantada pelos órgãos estatais diretamente, seja fruto de parcerias com instituições da sociedade civil”. Cavaliere (2010) sinaliza que o trabalho voluntário tem sido utilizado de maneira indevida nas escolas, pois o investimento do poder público em educação acaba reduzido. Observa-se a partir destas assertivas que o tempo escolar ampliado só poderá resultar em educação integral de qualidade se houver uma política pública que organize os tempos e espaços educativos e as possíveis parcerias, investindo adequadamente neste projeto de educação integral que implica uma “disponibilidade de recursos materiais e humanos significativa, ou uma articulação entre serviços de diversas instituições” (MAURÍCIO, 2009, p. 57)

Em face do exposto retomamos a fala da diretora Cláudia que já havia comentado sobre a questão do voluntariado e a rotatividade de monitores que isso gera; dos professores, que reivindicam mais tempo para a formação e planejamento, embora tentem se articular para consegui-lo nas poucas horas que estão na escola (o professor II, do 1º segmento trabalha 20h semanais com turma e o professor I, do 2º segmento trabalha 12h semanais). O profissional desta última categoria chega a trabalhar 60h semanais, caso tenha outras matrículas ou horas extras); das mães que afirmam que no tempo do Programa Especial de Educação era bem melhor, pois os professores tinham mais tempo para ensinar aos alunos e dos alunos que expõem sua preferência por permanecer mais tempo na escola

As colegas me chamaram pra participar ai eu fui. E eu já gostava. Eu via toda hora eles brincando, fazendo atividade. Eu acabei gostando. Só que eu não podia ficar porque cuidava da minha irmã bebezinha. Já vai fazer 2 anos. Agora, minha mãe e minha tia cuidam dela. Antes, eu vinha pra escola e para o projeto, depois que minha irmãzinha cresceu eu pude vir, mas faltava várias aulas pra ficar com ela. Aí eu só vinha quando dava. Mas vinha! (Aluno C)

E também percebem a necessidade de mais investimento.

A escola se esforça muito pra manter um padrão de material bom pra todos os anos, mas existe aquele problema da prefeitura de não mandar pro colégio. Aí sempre fica

faltando. Então a escola muitas vezes tem de dar o que tem e acabar fechando as portas pra não dar mais e guardar para o próximo ano. [...] Os alunos tem poder de decisão no direcionamento dos recursos: Eu converso com os alunos, como representante dos alunos, a gente faz um abaixo-assinado, como já fizemos uma reunião que deu muita discussão, sobre a água no colégio. Falamos com a diretora, conversamos e ela levou até a Secretaria de Educação. (Aluno A)

Dos 53 alunos que responderam ao questionário, 66% ingressaram na Unidade Escolar na Educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental (Pré-escolar, 1º ano e 2º ano) e, hoje, estão cursando o segundo segmento do Ensino Fundamental. Puderam acompanhar, portanto, o processo de ampliação da jornada através do fomento do Programa Mais Educação. 83% afirmaram gostar de ficar na escola por mais tempo.

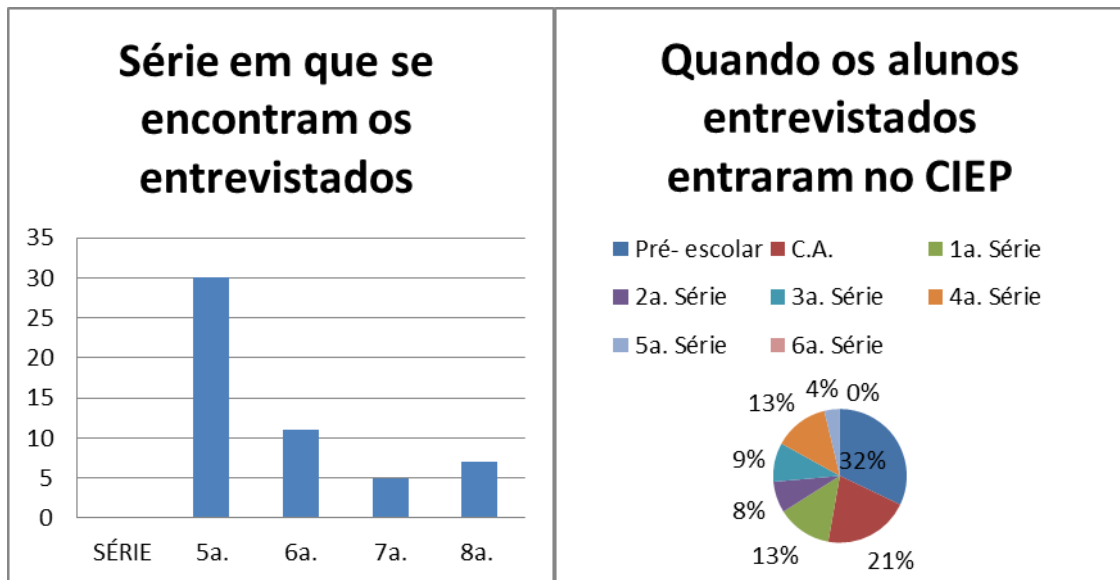


Gráfico 1a: Série em que se encontram os entrevistados
Gráfico 1b: Quando os alunos entrevistados entraram no CIEP

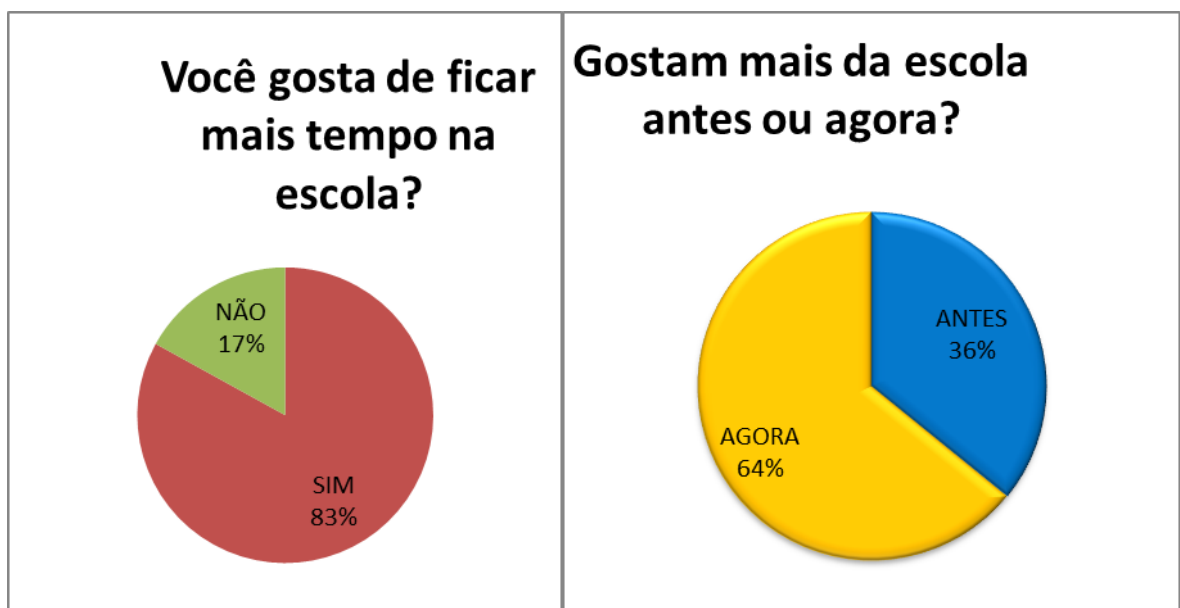


Gráfico 2a: Você gosta de ficar mais tempo na escola
Gráfico 2b: Gostam mais da escola antes ou agora?

Eu gostava de todas as oficinas porque em todas a gente aprendia muito. Coisas que a gente utilizava aqui e em casa. Eu sempre gostei do projeto. Teve um dia que o professor sorteou e eu não consegui. Aí minha mãe veio na escola, falou que eu queria entrar, aí a diretora me colocou no projeto. Foi o melhor ano que eu tive. Foi quando entrei no projeto. (Aluno D)

Quando o aluno fala do projeto, ele se refere ao Programa Mais Educação. E assim como ele, muitos alunos se interessam pelas atividades do programa. Pudemos observar que os alunos mais novos do 1º segmento são os que se sentem mais atraídos pelo projeto, pois constantemente estão solicitando aos pais que consigam a vaga para que eles participem também.

Mesmo sendo este um projeto em que as vagas devem ser preferencialmente para alunos de determinados perfis, ninguém encara o fato de ficar mais tempo na escola como punição, algo que poderia ocorrer no início da seleção devido ao grande número de alunos com notas baixas e em distorção série-idade. Em vez disso, a procura por parte dos alunos foi grande e, por parte dos pais também: muitos se interessaram pela possibilidade de ter a guarda de seus filhos pela escola por mais tempo para que assim pudessem trabalhar mais tranquilos, como era no PEE.

Com a chegada do programa, muito material foi adquirido, como instrumentos musicais e roupas para banda, além da organização dos espaços. Os alunos perceberam esta mudança como mostra o gráfico a seguir:

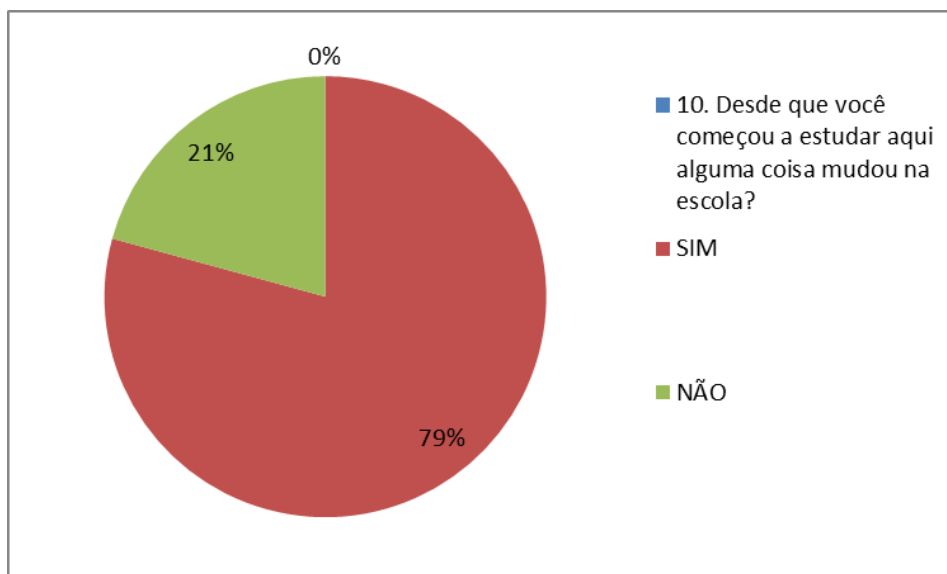


Gráfico 3: Percepção da mudança do ambiente escolar pelos alunos

O investimento, trazido pelo programa, incrementou a oferta de outras oportunidades educativas aos alunos da Unidade Escolar, que puderam contar com a reforma de 2 salas, aquisição de material pedagógico, jogos, aquisição e reforma de instrumentos musicais, renovação da horta escolar, aulas-passeio e etc. Embora a equipe diretiva ressalte, nas entrevistas, que não se iguala à abundância de recursos existentes no PEE.

Percebemos que aumentar a jornada escolar é uma política pública que atende a demanda de professores, e outros profissionais da educação, pais e alunos, e que exige investimento em recursos materiais e em profissionais qualificados, para que não transformemos a educação numa improvisação de tentativas de horário integral e, possamos por fim, consolidar uma proposta viável, financeira e pedagogicamente, para o aumento da permanência do aluno na escola.

Comparemos os quadros a seguir:

QUADRO DE PESSOAL POR CIEP NO SEGUNDO PROGRAMA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO		
EDUCAÇÃO	Equipe de Direção	4
	Professor Orientador	2
	Professor de Estudo Dirigido	3
	Secretário geral	1
	Vídeo-educador	1
	Professor de Educação física	4
	Coordenador de turno	3
	Bibliotecário	1
	Animador Cultural	3
	Professor Substituto	2

APOIO	Agente administrativo	8
	Datilógrafo	1
	Encarregado	2
	Zelador	4
	Merendeira	8
	Servente	10
	Mãe social	1
<p>Nas funções de Agente administrativo estão os Auxiliares de secretaria, Biblioteca e o Inspetor de alunos. É importante observarmos aqui uma redução em relação ao primeiro programa, pois havia 8 Inspetores de alunos, 3 Secretários auxiliares, 2 Datilógrafos, 12 Serventes, 1 Chefe de cozinha, 1 Almojarife e 2 Encarregados dos alunos-residentes (mãe-social).</p>		
SAÚDE	Médico	1
	Odontólogo	1
	Enfermeiro	1
	Auxiliar de enfermagem	1
	Atendente odontológico	1
Total geral		64

Fonte: RIBEIRO, 1986; 1995.

QUADRO DE PESSOAL DO CIEP HENFIL		
EDUCAÇÃO	Equipe de Direção	2

	Orientador Pedagógico	1
	Orientador Educacional	1
	Secretário geral	1
	Dirigente de turno	2
	Bibliotecário	1
	Sala de leitura	2
	Sala de Informática	2
	Responsável por merenda	1
APOIO	Auxiliar de serviços gerais	6
	Merendeira	7
	Assistente de Secretaria	2
	Inspetor de disciplina	4
Total geral		32

Fonte: DUQUE DE CAXIAS, 2013.

Todos os profissionais do quadro de apoio e educação no Segundo Programa Especial de Educação tinham a carga horária de 40h semanais. O mesmo não ocorre atualmente, apenas a Equipe de direção e o pessoal de apoio possuem carga horária de 40h. A função de orientador possui carga horária de 15h semanais e as demais funções, de 20h. O primeiro quadro tem o objetivo de atender a demanda de 18 a 21 turmas (RIBEIRO, 1991, p. 30; 231) em horário integral, enquanto o segundo quadro atende a 29 turmas divididas em dois turnos. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 1)

Num panorama como este, torna-se difícil pensar em escola de tempo integral haja vista a redução significativa nos investimentos em recursos humanos necessários para esta prática. Existiam 64 profissionais que atendiam a 18 turmas.

No quadro atual, o número de profissionais caiu pela metade, porém, o número de turmas atendidas aumentou.

O quadro de apoio no PEE é resultado do concurso público de 1993 e estes profissionais também passavam por formação em serviço. O apoio que se encontra no CIEP Henfil e nas demais escolas da rede esta formado por profissionais terceirizados, não concursados e que, ainda não contam com um projeto de formação.

O Programa Mais Educação/Escola trouxe, para as Unidades Escolares, mais pessoal para dinamizar o projeto, no entanto, como estas pessoas são regidas pela lei do voluntariado, a lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, segundo a diretora Cláudia, não costumam criar vínculo com a escola por muito tempo, pois, surgindo uma oportunidade de emprego, estas desistem do voluntariado. Diferentemente do quadro de pessoal criado para os CIEPs no PEE onde os profissionais ocupavam cargos previstos e necessários para o bom andamento da proposta de educação em tempo integral e, como a carga horária de todos era de 40h, contando com 10h de planejamento para professores, a troca de experiências, o fortalecimento dos vínculos e o conhecimento da realidade de seus alunos faziam com que adesão à proposta fosse mais viável.

Sendo este bairro pouco assistido, não é possível utilização de espaços públicos no entorno da escola, pois, os próprios alunos relataram a falta dos mesmos. Todas as atividades de ampliação do tempo escolar são organizadas, então, dentro da própria escola, com exceção dos dias de passeio.

A cultura local foi valorizada, pois, sendo esta é uma área muito arborizada, com sítios e chácaras, a horta dialoga com esta realidade. E num bairro próximo há concursos de banda e desfiles, daí surgimento do interesse pela banda que faz muito sucesso no bairro.

Sem dúvida a adesão ao programa trouxe a possibilidade de aumentar o tempo escolar e as oportunidades educativas no CIEP Henfil, ressignificando o tempo integral de outrora e aprimorando os projetos desenvolvidos pela escola desde o fim do PEE. No entanto, direção e pais sinalizaram em todas as entrevistas que ainda não funciona como no PEE que, consideram, ter fomentado uma experiência de horário integral muito mais rica e completa.

	AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS
Legislação	Portaria interministerial 17, de 24 de abril de 2007. Art.6º. O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações: I. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora.
Livro do CIEP e “Carta 15”	Tendo em vista as necessidades específicas da maioria dos alunos provenientes dos segmentos sociais de baixa renda, o CIEP fornece assistência médico-odontológica, quatro refeições e banho todos os dias. (RIBEIRO, 1986, p. 42; 1995).
PME	Narrativas locais: A vida comunitária é marcada por diversas histórias, algumas ocorridas (fatos comprovados) e outras das quais não se têm certeza, mas às quais todos se referem (as lendas); todas possuem o mesmo valor, pois estruturam o imaginário local. É interessante pesquisar esse repertório de histórias e as relações com as outras áreas de experiências comunitárias, como as rezas e curas, as receitas, expressões artísticas etc. (BRASIL, 2008, p. 40)
Estudos atuais	A educação “pode e deve ser enriquecida pela integração com outros setores da sociedade, a citar, a saúde, a cultura e o esporte, além de organizações que trabalhem na articulação

	educação-proteção social.” (MENEZES, 2009, p. 85)
PPP	<p>A escola necessita trabalhar questões referentes à cidadania e envolver de forma mais ampla os alunos e responsáveis nas atividades da escola. As propostas para que isto ocorra são as seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criação de um grêmio escolar; • Criação de código de conduta na escola; • Participação dos alunos no Conselho de Classe. <p>(PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 27)</p>
Entrevistas	<p>Edna conta que muitos pais, que trabalhavam, deixavam de levar os filhos para a escola porque não tinham como buscá-los nesse horário intermediário. E crianças paravam de estudar. A situação ficou muito séria. Surgiu então o projeto CIEP Henfil Rumo a Comunidade, a Banda Escolar e a Capoeira como meio de resgatar os alunos faltosos.</p> <p>A gente recebe recursos para bens permanentes, bens para os alunos que estão faltando, para a manutenção do colégio, aí a gente usa isso. A gente faz aquela reunião que envolve o grupo todo e aí decidimos para onde vai partir a verba. Meus colegas me cobram muito. Querem saber de tudo aí vejo que é uma grande responsabilidade. (Aluno A falando sobre o Conselho Estudantil da escola)</p>

O acesso a diferentes experiências e aprendizagens dependerá do contexto social e cultural em que a criança ou o jovem vive, de seu ambiente próximo e da bagagem pessoal e social de cada um. Não se pode pretender, portanto, que a escola seja mediadora exclusiva dos processos que produzem aprendizagem, sendo cada vez mais necessário que atentemos para o que acontece fora da sala de aula. Enquanto crianças e adolescentes circulam pelo bairro, frequentam projetos socioeducativos, assistem a programas de TV e, especialmente, convivem com pessoas de referência na vida doméstica e comunitária, eles acessam um repertório diversificado de

informações, permeadas por emoções e intuições que constituem um lastro fundamental para sua formação integral. (GUARÁ, 2009, p. 76)

As ações socioeducativas estão previstas na legislação que cria o Programa Mais Educação e também faziam parte do Programa Especial de Educação. Segundo a gestão da escola, que esteve presente na implementação do PEE, muito do que aprenderam neste período seguiu até os dias atuais e favoreceu a chegada do Programa Mais Educação na Unidade Escolar.

As diretoras contam que havia no PEE, muita preocupação com o social, pois, se as crianças não fossem atendidas neste sentido, sua aprendizagem ficaria comprometida. Os professores que permaneceram na Unidade Escolar por um tempo também compartilhavam desta opinião, segundo as gestoras, e, junto a outros profissionais da escola, se empenhavam em manter e criar outros projetos que atendessem aos alunos, não da forma como estava prevista no PEE, mas da maneira como foi possível, devido aos recursos que não eram mais os mesmo.

Algumas medidas no Programa Especial de Educação buscaram oferecer soluções às demandas do bairro como o horário noturno para jovens dos 14 aos 20 anos. Uma das mães entrevistadas narra sua experiência com este projeto:

Moro em Parque Paulista há mais de 20 anos e participei, como estagiária, de alguns projetos na escola: o Projeto Baixada, Ler pra Valer e Mais Educar Estes projetos atendiam a jovens e adultos no horário de 19h as 22h e tinham como objetivo principal a alfabetização. Então tinha que cumprir a carga horária do estágio para o curso de Formação de Professores, participava destes projetos e complementava meu estágio no diurno. Foi muito importante pra comunidade. (Mãe K)

Há apenas 10 anos o Brasil conseguiu universalizar o ensino fundamental. Isso quer dizer que não temos ainda uma geração de pais de alunos totalmente escolarizada. Por isso a escola está sobrecarregada. Os professores reclamam: não é tarefa da escola. Seria dos pais. Mas nem todos os pais, menos ainda os avós que criam muitos dos alunos, passaram pela escola. (MAURÍCIO, 2009, p. 56)

Este foi, também, um marco para a comunidade, trazer os jovens para dentro do CIEP para que pudessem se alfabetizar através de projetos específicos e pensados para eles. Posteriormente, após o término do PEE e com a chegada dos projetos do Governo Federal, Escola Aberta e Família na Escola, tornou-se possível oferecer na Unidade cursos ministrados pelos próprios moradores, como corte e costura, artesanato, cabeleireiro, bordado dentre outros, assim, mais uma vez, a escola pode trazer jovens, adultos e oferecer a eles novas oportunidades de aprendizado, através de parcerias com a própria comunidade.

Os alunos também apreciavam ver seus familiares ocupando seu espaço como conta o Aluno D: “todo sábado tinha família na escola. Ficava todo mundo junto, pais, alunos, professores, diretoras. A gente tomava café junto. Era legal.”

Nos CIEPs, com horário integral, havia o projeto dos alunos-residentes, em que, alunos que estivessem em risco social, durante a semana, permaneciam nos CIEPs. Cláudia conta que nem sempre os mesmos retornavam para suas casas no fim de semana.

Crianças temporariamente desassistidas [...] ocupando os apartamentos projetados por Niemeyer. Essas crianças frequentam as aulas durante o dia e à noite, permanecem nos CIEPs em grupos de até 12 meninos ou de 12 meninas, que são cuidados por casais selecionados e treinados para a tarefa de orientá-los. (RIBEIRO, 1986, p. 42)

O trabalho não era desenvolvido apenas com os alunos, suas famílias também recebiam orientações para que os mesmos tivessem apoio e uma melhor estrutura no retorno ao lar, que era, oficialmente, previsto para todos os finais de semana, nas férias e recesso. Os adjuntos comunitários ficavam encarregados de acompanhar esse processo e, no final de 1993, puderam constatar o bom resultado do trabalho desenvolvido.

Naquele momento, o casal-residente desenvolvia a única função prevista para não-especialistas dentro da escola mas, participavam de capacitação e treinamento para desenvolver suas atividades e eram supervisionados periodicamente por uma equipe selecionada para isto.

Os alunos passaram a ser mais comunicativos e as relações com os outros mais respeitadas e afetuosas, denotando mais tranquilidade e segurança. Quanto ao desempenho escolar, em 84% dos CIEPs foi observado um aumento de interesse nas aulas, um aumento do senso de responsabilidade, organização e zelo com o material escolar. (FARIA, 1995, p. 109)

Este projeto também nos levou a encarar a educação integral como fator de proteção social da criança e do jovem. Essa característica continuou marcante no CIEP Henfil, embora não houvesse mais a função de pais-sociais com o término do PEE.

Após observação de alguns processos de convite e inscrição no Programa Mais Educação, pudemos identificar a proteção social como fator determinante para a admissão de uma criança ou jovem no programa.

Um caso curioso nos chamou a atenção:

Chegou ao serviço de Orientação Educacional o caso de uma boa aluna que talvez sofresse com agressões em casa. A orientadora fez os procedimentos de, conversar com a família, acionar o Conselho Tutelar dentre outros e, continuou o acompanhamento do caso. Tratava-se de uma mãe que, a cada novo relacionamento, deixava a filha aos cuidados de algum parente e, recentemente a filha voltara a ficar com ela após mais uma “devolução”.

Os pais não se relacionavam bem com a menina que tornou-se uma estranha dentro de casa, devido aos constantes afastamentos do convívio familiar. Esta aluna passou a apresentar então, um comportamento mais agressivo com colegas e a professora. Suas notas não chegaram a cair, mas seu comportamento apresentou uma leve piora.

Em conversa com a direção a mãe dizia que não sabia mais o que fazer com a menina, pois achava que ela “aprontava” em casa para chamar a atenção e que, por isso, batia nela com a intenção de corrigi-la.

Além de indicar um acompanhamento psicológico para a aluna, a direção da escola fez questão de que a mesma participasse do Programa Mais Educação, embora não se enquadrasse no perfil dos alunos atendidos. O que trouxe bons resultados para a menina que não foi entregue aos cuidados de outros parentes; os quais poderiam devolvê-la depois, aumentando ainda mais o sentimento de rejeição provocado inicialmente pela sua mãe; e possibilitou que a mesma se afastasse um pouco deste ambiente familiar conturbado enquanto a família recebia orientações constantes da escola e dos Conselheiros sobre sua adaptação.

O projeto CIEP Henfil: Rumo à Comunidade traz em si esta marca, trazer os faltosos para dentro da escola, seja vistos os riscos que o aluno pode estar correndo quando fala para seu responsável que se encaminhou para a Unidade Escolar e lá não se encontra. Edna conta que no PEE, o adjunto comunitário coordenava este tipo trabalho, que constava no planejamento da escola. Ir à comunidade e trazê-la para dentro da escola era seu trabalho. Com o término do PEE as visitas passaram a ocorrer através do Projeto Henfil: Rumo à Comunidade que é desenvolvido até os dias atuais.

A vice-diretora, Edna, acredita que a escola mantém alguns traços da proposta do PEE, e isso se tornou um facilitador na operacionalização do Programa Mais Educação e de outros projetos que o antecederam, pois, a equipe não perdeu de vista que em um horário integral existem mais oportunidades. Se não podem

mais contar com investimento e o horário oficial do PEE, abraçam os projetos que tenham objetivos semelhantes como o trabalho diversificado, a proteção social, a ampliação da permanência do aluno na escola, atividades socioeducativas e integradas, aproximação com a comunidade.

Nossas próximas categorias de análise são constante preocupação no planejamento das atividades do CIEP: ações integradas e a aproximação com a comunidade escolar.

	AÇÕES INTEGRADAS
Legislação	<ul style="list-style-type: none"> ● Artigo 2º. O Programa tem por finalidade: <ul style="list-style-type: none"> VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar Art. 6º O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações: <ul style="list-style-type: none"> III - integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes. (BRASIL, 2007, p. 1-5) ● O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007 apresenta 28 diretrizes voltadas para a melhoria da qualidade da educação básica.

	<p>Dentre elas:</p> <p>XXIV – Integrar os programas da área de 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;</p> <p>XXVII – Firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura d escola ou a promoção de projetos sócio culturais e ações educativas. (BRASIL, 2007, p. 2)</p>
Livro do CIEP e “Carta”	<p>Uma preocupação muito presente no CIEP é a de integrar a cultura da escola com a cultura da comunidade fazendo-as interagir fecundamente. Para tanto foi criada uma posição especial no seu quadro profissional: a dos <i>Animadores Culturais</i>, que relacionam a escola com seu contexto. (RIBEIRO, 1995, p. 22; 1986)</p>
PME	<p>A partir dos saberes comunitários identificados vocês vão poder reconhecer com mais facilidade os macrocampos que devem ser selecionados para integrar o programa. É a partir das vocações locais que podemos visualizá-los. (BRASIL, 2008, p. 86)</p>
Estudos atuais	<p>Toda sociedade deve ter participação na educação e, por isso, as parcerias estabelecidas com a família, a comunidade, a sociedade civil e organizações não-governamentais se configuram como meios para ofertar outras oportunidades educacionais. (PINHEIRO, 2009, p. 114)</p>
PPP	<p>O CIEP tem por ideal integrar escola e comunidade; construir um currículo dinâmico, interdisciplinar, com atividades que visem construir o conhecimento; ter um planejamento participativo,</p>

	envolvendo todos os setores da comunidade escolar; buscar aulas dinâmicas, interativas integrando atividades de forma interdisciplinar. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 15-21)
Entrevistas	É bem mais legal ficar mais tempo na escola do que em casa, à toa. Às vezes você tinha que fazer um trabalho muito difícil, perguntava no projeto e a professora já sabia ensinar aquilo pra você. Às vezes o professor ia começar a passar frações, e no projeto a gente já começava a aprender (...). Então na aula a gente ajudava o professor, os outros colegas. (Aluno D)

O Programa Mais Educação traz a proposta de aumentar tempos e espaços educativos para que sejam ofertadas às crianças mais oportunidades educativas, através de ações integradas. Isto posto, cabe ressaltar que, no CIEP Henfil, houve ampliação do tempo e os espaços utilizados não eram necessariamente equipamentos públicos. As atividades dos alunos externas à escola já aconteciam antes da chegada do Programa, mas não eram diárias. Os espaços utilizados eram os seguintes:

BANDA ESCOLAR	Ruas do entorno
CIEP HENFIL: RUMO À COMUNIDADE	Ruas do entorno
HORTA	Vizinhos que possuíam horta em casa
MEIO AMBIENTE	Reserva Ecológica da Taquara (bairro próximo)

Muitas parcerias são realizadas, integrando setores, instituições, profissionais para o desenvolvimento dos projetos propostos. Em 2011, a gestão do CIEP pediu que o PROERD (Programa Nacional de Resistência às drogas) fizesse um trabalho na escola, pois o entorno estava sendo frequentado por pessoas ligadas ao tráfico e ao uso de drogas. Solicitou apoio à Ronda Escolar para aquele momento delicado. As turmas atendidas pelo projeto apreciaram muito a oportunidade e participaram com entusiasmo.

Por vezes, os alunos que estão com problemas na alfabetização são atendidos por professores que estão destinados a outras atividades, como o professor de Ensino religioso, da Sala de leitura ou da Biblioteca. Em 2010, os alunos do terceiro ano de alfabetização contaram com o apoio destes profissionais, através de um projeto de leitura e escrita. Existem, também, os terceirizados, que são contratados como ASG (Auxiliar de Serviços Gerais) que atuam dinamizando aulas de capoeira, banda, horta, dança (antes do Programa Mais Educação), sob orientação da equipe técnico-pedagógica e, atualmente, alguns são monitores do programa.

Outra parceria que nos remete ao atendimento médico-odontológico oferecido aos alunos no PEE é a ocupação de uma área do CIEP pelo Programa de Saúde da Família (PSF). O PSF ocupa, no CIEP, o espaço que antes era ocupado pela equipe de saúde do PEE. A princípio, não foi uma parceria prevista ou planejada, já que o PSF atende a todos os moradores do bairro, porém, com o passar do tempo, após sua implantação em 2008, as parcerias foram acontecendo naturalmente. Como exemplo disto, os alunos doentes, acidentados e com problemas dentários eram atendidos preferencialmente. O professor, dirigente, orientador ou diretor podia acompanhá-lo na consulta, no caso de uma emergência, e um bilhete era enviado aos pais para que posteriormente comparecessem na Unidade Escolar para iniciar o tratamento ou manter o acompanhamento do paciente.

Esta parceria muito importante, pois, muitos pais não podem acompanhar cotidianamente os seus filhos devido a outras exigências de suas vidas ou mesmo por descaso. Assim, os médicos e dentistas diagnosticavam com maior rapidez o aluno inserido no ambiente escolar e, em caso de acidentes, estes eram logo cuidados pelas enfermeiras.

As dentistas realizam um trabalho de colocação de flúor e prevenção de cáries anualmente, visitando as salas de aula e orientando os alunos quanto à escovação correta e aos cuidados com a saúde e higiene bucal.

A UFRJ periodicamente desenvolve projetos na Unidade Escolar ou convida os alunos a visitarem suas dependências. Nos últimos anos os projetos foram sobre a Dengue e sobre O dia do Cérebro. Assim como a UFRRJ, que foi a implementadora do projeto Horta Escolar no CIEP, antes da chegada do programa Mais Educação, que culminava com a visita periódica à horta da própria Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

A gente plantava ai, tipo assim, muita muda a gente pegou dali e plantava em casa. A minha salsinha em casa cresceu bastante. Só que as galinhas comeram. Eu plantei tomate e etc. lá em casa a gente fez salada e com algumas partes do tomate fizemos extrato de tomate. Minha avó sabe. Uma vez a minha tia chegou La pedindo salsinha e cebolinha que eu já tinha pego uma vez com ele (Seu Jair) que ela ia fazer um jantar pra gente. E pediu um pouco do negócio que eu plantei. Peguei, tirei um pedaço e ela fez. (Aluno C)

O projeto Papo Legal cuja temática era voltada para educação sexual teve a parceria de uma psicóloga que se ofereceu para desenvolver este projeto junto à orientadora educacional. Inicialmente os alunos se acanharam, no entanto os comentários positivos de outros alunos sobre as atividades desenvolvidas estimularam a curiosidade e levaram mais alunos a participar do projeto.

No PEE, a cultura era um meio de integrar escola e comunidade e segue desenvolvendo esta função na medida em que eventos são planejados para que haja esta troca entre escola e comunidade.

Nos CIEPs em horário integral havia a figura do Animador Cultural responsável por integrar escola e comunidade. Hoje, há projetos que dinamizam esta questão e favorecem a troca de saberes entre escola e comunidade. São abordados temas étnicos, de gênero, sobre a cultura local e, por vezes, integrantes da própria comunidade são convidados a conversar com os alunos sobre suas atividades.

Partindo de uma concepção mais abrangente da função escolar, cada CIEP trabalha no sentido de recuperar o papel político e social da escola no contexto de uma relação mais ampla com a comunidade. A escola se integra à comunidade, contribuindo para a educação coletiva. Os pais dos alunos são chamados para discutir com os professores a educação de seus filhos. E cada professor, por sua vez, é permanentemente estimulado a visitar a comunidade para, com os pais e vizinhos, conhecer a realidade de seus alunos (...) (RIBEIRO, 1986, p. 49)

A assertiva anterior demonstra um segundo objetivo, não menos importante, para o projeto CIEP Henfil: Rumo à Comunidade: integrar professores à comunidade, como acontecia outrora no PEE. Através da visitação, que primeiramente visa ao resgate, é possível favorecer o contato entre os profissionais que, em sua maioria, não residem ali e a comunidade de Parque Paulista. Quase nos moldes do que ocorria no CIEP de horário integral, sob organização do Adjunto Comunitário.

As aulas de reforço do Programa Mais Educação costumam ser integradas ao planejamento dos professores das disciplinas, embora possam sofrer uma descontinuidade por conta da rotatividade de monitores. Os alunos sinalizaram que os monitores sabiam exatamente o que lhes ensinar mediante a apresentação de um exercício ou trabalho solicitado pelos professores às turmas.

Às vezes você tinha que fazer um trabalho muito difícil, perguntava no projeto e a professora já sabia ensinar aquilo pra você. Às vezes o professor ia começar a passar frações, e no projeto a gente já começava a aprender. Então na aula a gente ajudava o professor, os outros colegas. (Aluno D)

O que demonstra a participação dos monitores nas reuniões pedagógicas, segundo conta a vice-diretora Edna. No entanto, tal planejamento, por vezes fica prejudicado, devido à saída e entrada de voluntários. Este caráter provisório da função nos leva à análise feita por Cavaliere e Coelho (2003) que discutem em sua pesquisa a instabilidade de propostas e parcerias que não fazem parte de um organograma oficial.

Nessa direção, pudemos constatar, por meio dos questionários, o aparecimento de uma grande variedade de atividades isoladas nos diferentes CIEPs, fruto de iniciativas da própria escola. Sabemos que este não é um fenômeno típico dos CIEPs, e que tem ocorrido nas escolas públicas em geral. É resultado das políticas de descentralização e estímulo às parcerias e ao trabalho voluntário. [...] O problema é que na oferta dessas atividades, predominam o improvisado e a instabilidade. Um estudo sobre essa tendência, hoje permitida e estimulada pelas políticas públicas, mereceria ser feito. (CAVALIERE E COELHO, 2003, p. 161)

Cláudia e Edna pontuaram esta questão enfatizando que o Programa Mais Educação e outros projetos são ferramentas e que, embora enriqueçam as aulas, não possuem as mesmas características que o PEE, no qual as atividades estavam previstas num projeto único que direcionava profissionais específicos para determinadas funções e eram ofertadas a todos os alunos, o que nem sempre

acontece nos projetos atuais, pois alguns, como o próprio Programa Mais Educação, não atendem a todos os alunos no CIEP Henfil, por exemplo.

	RELAÇÃO COM A COMUNIDADE
Legislação	<p>O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007 apresenta 28 diretrizes voltadas para a melhoria da qualidade da educação básica. Dentre elas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • XXV - Fomentar e apoiar os Conselhos Escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso; • XXVI - Transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar. (BRASIL, 2007, p. 2)
Livro do CIEP e “Carta”	<p>A educação não pode mais ser dissociada das manifestações culturais e artísticas, sobretudo daquelas que já se desenvolvem no interior da própria comunidade. Afinal, elas são a ponte viva que leva a comunidade para dentro da escola - e vice-versa. (RIBEIRO, 1986, p. 49; 1995)</p>
PME	<p>A proposta educativa que este Programa quer evidenciar articula-se a partir da compreensão de uma escola que baixa seus muros e encontra a cultura, a comunidade, a cidade em processos permanentes de expansão e criação de territórios educativos. (BRASIL, 2008, p. 5)</p>

Estudos atuais	A promoção de vivências significativas favorece a construção de um sentido pelos alunos em relação não só à escola, mas também em relação aos espaços da comunidade e da cidade e aos saberes nela contidos. Sabe-se hoje que a pouca valorização que os alunos conferem a determinados conteúdos escolares tem menos a ver com desinteresse e mais com dificuldade de encontrar um sentido para os que os professores ensinam. (TITTON; PACHECO, 2012, p. 154)
PPP	Nossa missão é trazer a família para a escola, através de mecanismos diversos, para que estreitemos laços, vínculos necessários para o sucesso do processo educativo. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 25)
Entrevistas	<p>A diretora Cláudia também salienta que o CIEP era “tudo” ali naquela região, pois é um bairro que não tem uma praça ou um lugar decente para realizarem práticas esportivas.</p> <p>Repetindo ironicamente o que a sociedade costumava reproduzir, disse que “Era uma escola cara, para filhos de operários, para pobres, mas era uma escola necessária. Era disso que (a comunidade) precisava. Aliás, precisa ainda”, conclui enfaticamente. Ela destaca que o presidente da associação de moradores na época, esteve engajado na busca da consecução do objetivo da comunidade naquele momento: trazer o CIEP Henfil para o interior do bairro de Parque Paulista, pois era o pessoal daquela região que necessitava de atendimento em horário integral e reivindicava aquela escola.</p>

É possível perceber que este tem sido um dos pontos imprescindíveis nas propostas de educação integral. Já no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação está exposta a necessidade de estreitar as relações entre escola e família/comunidade, trazendo benefícios para o processo educativo e bom aproveitamento para o alunado e, “ao invocar a participação da comunidade e das famílias torna-as corresponsáveis pelos resultados dessa política pública educacional. (MENEZES, 2009, p. 79)

Percebemos, através desta pesquisa, CIEP Henfil em Parque Paulista que, esta escola significou muito para a comunidade local e, até hoje, é a grande referência de serviço público naquele local. Segundo os entrevistados, a vida mudou com a chegada do CIEP. Havia, neste momento, uma escola próxima, novas relações se consolidaram, um novo ambiente surgiu, aumentaram sutilmente as oportunidades de busca de emprego pelos pais que encontraram na escola um lugar onde deixar seus filhos, um novo espaço surgiu.

Este espaço não foi só um novo espaço de aprendizagem, tornou-se um espaço de trocas entre escola e comunidade, entre os saberes escolares e os saberes comunitários, espaço de convivência, espaço de eventos, como casamentos e festas. Enfim, a história do CIEP mostra como ele foi importante para a comunidade e como ela foi importante, para que houvesse a busca, por parte de sua equipe, por atividades e projetos que, às vezes, mesmo intencionalmente, remetessem ao tempo do PEE.

Os alunos entrevistados apreciam os encontros entre pais e professores. Vale ressaltar que não se referem às reuniões de pais, mas sim aos eventos como Festa Junina, Dia das Mães e projetos como Família na Escola e CIEP Henfil: Rumo à Comunidade. Este último transforma-se um evento em Parque Paulista, pois ao verem seus professores nas ruas do bairro, alunos se aproximavam, contavam casos da comunidade, apontavam suas residências, apresentavam familiares e amigos; os pais solicitavam vaga para seus filhos à direção, lembravam velhos tempos, ex-alunos cumprimentavam-se animadamente, outros apontavam os problemas das ruas do bairro.

O Texto referência para o debate nacional sobre Educação Integral publicado pelo MEC em 2009 expõe que

A ideia de redes sócio-educativas coloca-se na perspectiva de criar uma outra cultura do educar/formar, que tem na escola seu *locus* catalisador, mas que a transcende, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade. Reconhece que o ambiente social é espaço de aprendizagem e assim deve ser considerado pelos sujeitos que se enxergam como aprendizes permanentes da vida. A comunidade no entorno da escola também aprende a envolver-se com esse processo educativo e a reconhecer, como espaços educativos, uma praça, uma rua, um parque, uma biblioteca, um clube, um teatro, um cinema, uma associação de um bairro, um pátio, entre múltiplas experiências e possibilidades de convivências nos territórios.

Pensar e praticar a educação, como exercício da vida, implica reconhecer diferentes sujeitos de diálogo presentes no universo social. Tal afirmação precisa ser traduzida como superação da condição de objeto de aprendizagem a que são reduzidos os estudantes e suas comunidades, própria de algumas concepções de escola, do autoritarismo pedagógico e da homogeneidade cultural, para a afirmação e constituição de *sujeitos em aprendizagem*; fundamento de uma educação democrática e republicana. Esses sujeitos da/em aprendizagem estão em processo permanente de constituição de uma educação criativa e participativa na garantia e afirmação de seus direitos e de sua cidadania, voltada para a reflexão crítica e autônoma do mundo vivido e percebido e que promova processos cognitivos vinculados às experiências particulares e universais como valorização da diferença e superação das desigualdades. (BRASIL, 2009, p. 45; 46)

Este é sem dúvida um dos processos fundamentais na promoção de uma educação integral: valorizar os saberes e experiências comunitários leva a uma melhor relação com os saberes escolares. Os alunos envolvidos num processo integrador entre comunidade e escola conseguem estabelecer relações entre o conhecimento adquirido e seus saberes, atribuindo significado e importância a eles. Sentem-se acolhidos e valorizados quando a escola faz este tipo de trabalho e conseguem estabelecer uma relação de pertencimento com aquela instituição que dialoga com a sua realidade.

Os alunos do CIEP Henfil conhecem sua escola e sua equipe, segundo resultados obtidos através de questionários.

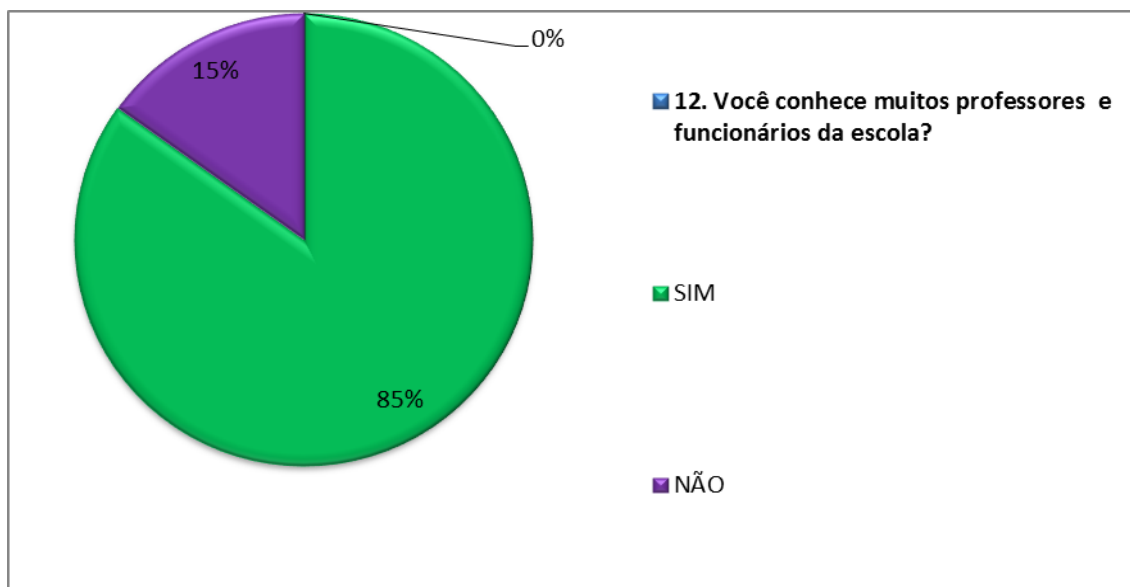


Gráfico 4: Demonstração do conhecimento dos alunos pela escola e sua equipe

Dos 5 alunos entrevistados, 4 conhecem a maior parte dos professores, equipe diretiva, equipe técnico-pedagógica e funcionários pelo nome e afirmam se relacionar bem com eles. Os pais entrevistados afirmam gostar do trabalho da escola, mas sinalizam que no período em que estava em vigor o PEE era melhor, devido à guarda das crianças e o contato com o professor por mais tempo. Estas duas questões para eles era fundamental, pois podiam trabalhar mais tranquilos e atribuíam ao maior tempo com o professor na escola, uma aprendizagem melhor por parte do alunado.

O funcionário H que estudou no CIEP por 3 anos no PEE afirma que gostava de ficar na escola, e acrescenta que

Antes era melhor, porque o aluno ficava mais ligado nos estudos do que hoje em dia. Os pais gostavam do CIEP porque ocupava bem a vida dos alunos, então ficavam mais despreocupados porque eles não ficavam nas ruas fazendo o que não devem. O projeto mais educação é o que tem de mais parecido com o que era no horário integral. O projeto ajuda no comportamento. Dá mais uma responsabilidade pra eles com as coisas da escola. Os alunos gostam bastante da recreação. Na minha época gostávamos mais de educação física, recreação, de ir pra biblioteca, aula de leitura, essas coisas assim.

Em face do exposto, percebe-se que a comunidade valorizava muito no CIEP o processo de guarda das crianças e a maior oferta de oportunidades educativas devido ao tempo que lá permaneciam.

No PEE fazia parte da proposta pedagógica do CIEP à integração entre estes universos, família/comunidade e escola.

Transpor os muros da escola e trazer para seu interior informações acerca do mundo, através de atividades que privilegiem a cultura, a ciência e a tecnologia são pré-requisitos básicos para uma educação que possibilite uma reinterpretação crítica das visões de mundo que as camadas populares vem construindo ao longo de sua história. É preciso, pois, que o professor conheça como se dá o processo de apreensão, por parte dessas classes, das questões que permeiam o seu dia-a-dia. A partir daí, numa ação intencional e crítica, que caracteriza uma educação escolar emancipatória e transformadora, o professor irá construir com seus alunos, conhecimentos que deem um sentido científico ao saber que já possuem. (MAURÍCIO; RANGEL, 1995, p. 59)

Numa tentativa de manter esta proposta, ainda encontramos no PPP da escola, um capítulo tratando especificamente da relação escola/comunidade e da necessidade de se aperfeiçoar sempre esta troca de saberes, pois a escola se deu conta de que sem a adesão da comunidade não há possibilidade de tornar fecundo o processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, outros projetos foram criados ao longo do tempo para aumentar, por exemplo, a participação dos pais nas reuniões. O Projeto Integração Família e Escola implementado há alguns anos, prevê café da manhã e/ou almoço com os pais, alunos, professores, gestão e equipe técnico pedagógica, apresentação de exposição, danças e poesias desenvolvidas pelos alunos e, por fim, conversa sobre o rendimento dos mesmos e das possibilidades de parceria com a família para a recuperação paralela de quem necessita.

Este parece ser um novo paradigma de educação que nas últimas décadas vem convidando outros sujeitos a participar do processo educativo e a se responsabilizar por nossas crianças e jovens, sem perder de vista a centralidade da escola como orientadora e organizadora do processo através da elaboração de seu Projeto Político Pedagógico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de estudo no CIEP Henfil favoreceu a percepção de que esta, assim como outras instituições de ensino, vêm estreitando seus laços com a comunidade em que estão inseridas buscando ofertar mais oportunidades educativas aos seus alunos gerando algum tipo de mudança positiva no território e na comunidade. Mas no caso de um CIEP em particular, percebe-se mais acentuadamente esta relação talvez por este ter feito parte de um programa que atendia as demandas da comunidade ou por ter sido muito desejado pela mesma.

Perscrutar os meandros das propostas pedagógicas que sucederam o Programa Especial de Educação e facilitaram a implantação do Programa Mais Educação foi uma tarefa árdua, mas extremamente interessante, pois percebemos que o envolvimento da equipe e a adesão da comunidade são muito eficazes para que os projetos prosperem e cumpram seus objetivos junto ao alunado.

Assumimos que todo movimento para se observar e estudar uma Unidade de Ensino tão conhecida da pesquisadora exigiu da mesma um grande esforço para desenvolver o exercício de um distanciamento necessário para que a imparcialidade da proposta de estudo fosse seguida e assim, não comprometesse os dados e informações obtidos, bem como auxiliar na conclusão de um trabalho que deixou um desejo de promover uma investigação maior a fim de, aprender e contribuir mais para, discutir, em outros momentos, sobre temática tão importante no cenário educacional em que estamos vivendo: a educação integral em tempo integral. Contribuindo, através desta pesquisa, em estudos futuros, para o entendimento do que seria de fato este tipo de educação que, nas últimas décadas, ganhou destaque em estudos, pesquisas e na legislação vigente. Corroborando a necessidade cada vez mais intensa de educação integral, principalmente nas escolas públicas brasileiras, como esta, localizada no bairro Parque Paulista, em Duque de Caxias.

Esta pesquisa nos mostrou que os pais desejam que seus filhos permaneçam mais tempo na escola devido ao tempo maior que passam com os professores, pois acreditam que assim, os mesmos aprenderão mais e, também, devido à guarda de seus filhos em uma instituição de confiança para que possam trabalhar. Da mesma forma, os alunos também demonstraram gostar de ficar mais tempo na escola

devido à oferta de mais oportunidades educativas e para evitar o acúmulo de funções domésticas em suas residências.

Professores e funcionários destacaram, através desta pesquisa, que falta tempo para conhecer o aluno e planejar atividades mais interessantes, num horário parcial. Os professores sinalizaram ainda, que a forma que encontram de buscar em conjunto soluções para as demandas da escola e da comunidade, ainda não é a ideal.

A gestão, que está no CIEP deste o PEE, expõe que os projetos ofertados desde o fim do mesmo, foram muito interessantes, beneficiaram a muitos alunos e até facilitaram a implantação do Programa Mais Educação, no entanto, não se igualaram ao CIEP em horário integral, nem conseguiram oferecer o que aquela proposta pedagógica oferecia a alunos, professores, equipe de apoio da escola e comunidade.

Posto isto, percebemos que os projetos que antecederam o Programa Mais Educação dialogaram com a proposta do Programa Especial de Educação, constituindo um facilitador para que o Programa Mais Educação fosse implantado com êxito no CIEP, se tornando atraente para os alunos, professores e comunidade. Por outro lado, mesmo fazendo parte do rol de projetos da escola, que favorecem a ampliação da jornada, o programa não pretende atingir a todos os alunos da Unidade Escolar, segundo a proposta do Governo Federal, pois é uma política indutora. E isto é um diferencial marcante em relação ao PEE. Igualmente, a rotatividade de profissionais no projeto é fator relevante, destacado inclusive pela gestão da escola. O que nos leva a discutir sobre voluntariado e ajuda da comunidade em educação. Pois, até que ponto não seria prejudicial a uma proposta pedagógica a participação de voluntários e amigos da escola nos projetos pedagógicos?

No PEE o único profissional que não possuía qualificação, e era oriundo da comunidade, eram os Pais Sociais, no entanto, possuíam treinamento e compunham um projeto específico. Em estudos posteriores seria importante verificar em que medida todo um projeto articulado por vários voluntários seria realmente interessante para a educação.

Segundo entrevistados, o Programa Mais Educação tem sido eficaz como política indutora de educação integral, pois aumentou as oportunidades de trocas de saberes com a comunidade, favoreceu a permanência de alguns alunos por mais

tempo na escola, possibilitou a guarda de crianças para que saíssem de algum risco social ou favorecesse o trabalho dos pais, possibilitou a recuperação de alunos que contavam com reforço no horário ampliado, favoreceu o trabalho de professores em sala de aula, aumentou o senso de pertencimento àquele universo escolar por parte dos alunos que frequentavam o projeto. Deste modo, o programa não atendeu a uma concepção específica de educação integral, nem somente aos objetivos traçados pelo governo federal, mas sim às demandas de toda comunidade escolar, onde cada setor manifestou, indiretamente, nesta pesquisa, a sua percepção do que seria educação integral.

Os projetos, as propostas de trabalho diversificado e a jornada ampliada para o atendimento dos alunos, resultaram em uma diminuição da evasão, no aumento da frequência dos alunos, na melhora da aprendizagem e, em uma participação maior dos pais no processo de aprendizagem dos alunos, segundo os entrevistados. No entanto, quando se trata de ampliação da jornada, não temos apenas o aflorar de soluções, mas também o surgimento de problemas oriundos de questões próprias da permanência do aluno por mais tempo na escola, como: investimento precário, pessoal sem a qualificação necessária, improvisado, rotatividade dos profissionais nos projetos, atendimento restrito a um grupo específico, a própria rotina dos alunos com atribuições de afazeres domésticos, dentre outras, que geram o não comparecimento nos projetos e, sendo as atividades diversificadas não pertencentes ao currículo comum, os pais nem sempre atribuem importância às mesmas e acabam designando, outros afazeres ao filho estudante.

Percebeu-se também que a maior parte das atividades do Programa Mais Educação, assim como a maioria dos projetos da Unidade Escolar, se desenvolvem dentro do CIEP, salvo alguns momentos em que os alunos desenvolvem pesquisas no entorno ou nas hortas de vizinhos, fazem passeios ou organizam os ensaios da banda escolar.

Próximo ao CIEP não há equipamentos públicos que possibilitem o deslocamento dos alunos do projeto para o desenvolvimento de oficinas, contrariando de certa forma o Princípio das Cidades Educadoras. No entanto, a comunidade consegue trazer os seus saberes para dentro da escola por meio da participação de voluntários e/ou contratados para este fim, como por exemplo: oficinas de artesanato, capoeira, horta, banda, etc.

Em síntese, constatamos que educação integral não é somente um contabilizar de horas a mais, implica, realmente, num compromisso de todos pela educação, em que haja envolvimento dos atores responsáveis pelo processo por meio de um Projeto Político Pedagógico e, investimento dos governos para que a mesma se efetive, sem improvisos nem percalços pelos quais passam muitos projetos com o fim de aumentar a permanência dos alunos na escola. Que, através de políticas indutoras, como o Programa Mais Educação, as escolas realmente se motivem a oferecer mais oportunidades educativas articulando-as ao seu currículo de modo que, talvez, se abandone a expressão “contraturno”, muito associada ao conjunto de atividades pouco valorizadas pedagogicamente, para nos apropriarmos do termo “tempo integral”, como era nas escolas de dia completo no Programa Especial de Educação.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. In: MAURICIO, Lúcia Velloso (Org.). **Em aberto**: Educação integral e tempo integral. Brasília: INEP, 2009.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 1996.

_____. Ação educativa, UNICEF, Pnud, INEP, Seb/MEC (coordenadores). **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Texto Referência para o Debate Nacional**. Série Mais Educação. Educação Integral. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Rede de Saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escola. Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**: resultados e metas atualizados em 2009. Brasília, DF: INEP, 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultado do censo da Educação Básica 2009**. Brasília, DF: INEP, 2010.

_____. Ministério do Esporte. Secretaria Nacional de Esporte Educacional. **Diretrizes do Programa Segundo Tempo**. Brasília, DF: MEC, 2011a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico: Censo Escolar 2010**. Brasília, DF: INEP, 2011b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico: Censo Escolar 2011**. Brasília, DF: INEP, 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico: Censo Escolar 2012**. Brasília, DF: INEP, 2013.

CAMPOS, Maria Malta. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, set./out./nov./dez., p. 183-191, 2003.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? In: **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

_____. Escolas de tempo integral *versus* aluno em tempo integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.) **Revista Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-83, abr., 2009.

_____. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. In: **Congresso Luso Brasileiro, I Congresso Ibero Brasileiro**, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/10.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2013.

CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. C.. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 147-174, 2003.

COELHO, L. M. C. C.. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ A.; MOLL, J. **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, maio/jun./jul./ago., p. 5-19, 2001.

DUQUE DE CAXIAS. Mapa estatístico do CIEP Henfil. 2013.

FARIA, Maria José. Alunos Residentes. In: Balanço crítico de uma experiência educacional. **Revista Carta**: falas, reflexões, memórias. Informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, 1995. [este número é também conhecido como: O novo livro dos CIEPs].

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do Ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, ed. Especial, p. 965-987, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação como campo social de disputa hegemônica. In: _____ . **A educação e a crise do capitalismo**. São Paulo: Cortez, 1995. p 25-58.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. Trabalho apresentado no **Seminário Nacional de Educação Integral**, realizado no Rio de Janeiro, em 2007. Disponível em: <http://www.unirio.br/cch/neephi/Textos/020_ARTIGO_SERGIO_GONCALVES.pdf> . Acesso em: 16 jun. 2011.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Revista Em Aberto**, Brasília, DF, INEP, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

GUIMARÃES, Glaucia. **TV e educação na sociedade multimidiática**: o discurso sedutor em imagem, som e palavra. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Informações estatísticas sobre o município de Duque de Caxias. In: _____. **Anuário Estatístico do Brasil**, Rio de Janeiro, v.71, 2011. ISSN 0100-1299. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/AEB/AEB2011.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 40-56, 2004.

_____. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Revista Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, abr., 2009.

_____. Escola Pública de Horário Integral: representações do jornal O Globo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 247-265, 2009.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso; RANGEL, C. M.. A pedagogia dos CIEPs. In: Balanço crítico de uma experiência educacional. **Revista Carta: falas, reflexões, memórias**. Informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, 1995. [este número é também conhecido como: O novo livro dos CIEPs].

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo e escola. In: COELHO, Lígia Martha C. C.(Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et al.; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MENEZES, Janaína S. S.. Educação Integral & Tempo Integral na Educação básica. In: COELHO, Lígia Martha C. C.(Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et al.; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MOLL, Jaqueline (Org). **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Série Mais Educação. Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. In: **Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil**. Brasília, DF: MEC; SECADI, 2010.

_____. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem**. Série Mais Educação. Brasília, DF: MEC, 2011a.

_____. **Programa Mais Educação: passo a passo.** Série Mais Educação. Brasília, DF: MEC, 2011b.

MORAES, Dênis de (Org.). **Mutações do visível:** da comunicação de massa à comunicação em rede. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010.

MORAES, José Damiro de. Educação integral: uma recuperação do conceito literário. In: COELHO, L. M. C. C.. **Educação integral em tempo integral:** estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et al., Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, abr., 2009.

PARO, Vítor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C.. **Educação Integral em tempo integral:** estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et al.; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PATTO, Maria Helena S.. A miséria do mundo no terceiro mundo. In: _____. **Mutações do cativo.** São Paulo: EDUSP/HACKER, 2000.

_____. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PEREIRA, Suely de Oliveira. **Do CIEP ao ensino superior:** novas trajetórias escolares das camadas populares. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2008.

PINHEIRO, Fernanda. P. S. Z.. **Programa Mais Educação:** uma concepção de educação integral. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO do CIEP 015 Municipalizado Henrique de Sousa Filho. 2012.

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

_____. Balanço crítico de uma experiência educacional. **Revista Carta**: falas, reflexões, memórias. Informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, 1995. [este número é também conhecido como: O novo livro dos CIEPs].

TELLES, Vera da Silva. **Direitos Sociais**: afinal, de que se trata? Belo Horizonte: UFMG, 1999.

TENREIRO, André (Org.). **Atlas escolar do município de Duque de Caxias**. Duque de Caxias, RJ: Secretaria Municipal de Educação, 2012. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/509648-Atlas-Escolar-Do-Municipio-De-Duque-de-Caxias/>>.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

ANEXOS

ANEXO A - PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

Sexo

Idade

Série

1. Quantos anos você tinha quando entrou na escola? _____ Em que série? _____

2. Já ficou reprovado alguma vez? (A) Sim (B) Não

3. Quantas vezes? _____ Em que série? _____

4. Você fica na escola no outro turno? (A) Sim (B) Não

5. Você gosta de ficar mais tempo na escola? (A) Sim (B) Não

6. Que outras coisas você faz na escola neste outro turno?

() esporte () aula de reforço () aula de arte () outra coisa
Qual? _____

7. Que oficinas você gosta mais?

1. _____ 2. _____

8. Diga o nome de dois professores ou monitores que você gosta mais.

1. _____ 2. _____

9. Desde que você começou a estudar aqui alguma coisa mudou na escola?

() Sim () Não

10. Você gosta mais da escola agora ou quando você começou a estudar aqui?

() Agora () Antes

11. Você conhece muitos professores e funcionários da escola?

() Sim () Não

12. Diga o nome de três?

1. _____

2. _____

3. _____

ANEXO B – BANDA ESCOLAR



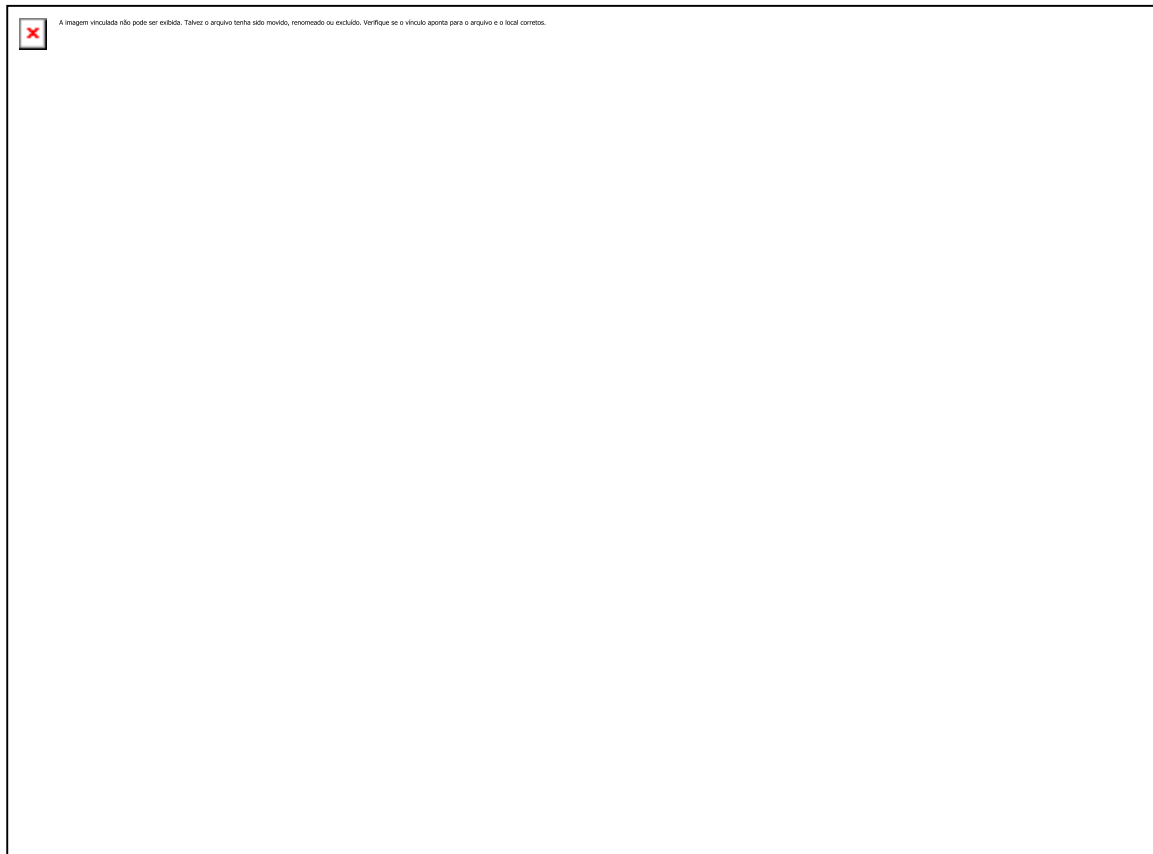
ANEXO C – HORTA ESCOLAR



ANEXO D – DANÇARTE



ANEXO E – CIEP HENFIL: RUMO À COMUNIDADE



ANEXO F – JORNAL ESCOLAR “A VOZ DA GRAÚNA”



A VOLTA DA GRAÚNA

Diário de Notícias/Ano 2010/ Nº 1 / 2ª Edição/ <http://blogdoceiphenfil.blogspot.com/>
Equipe de Letras

**CIEP homenageia Henfil:
conheça o autor de A Graúna**



Você estuda no Ciep Henfil e ainda não conhece sua história? Veja p. 2

Entrevista
A aluna Lorryne (801) bate um papo com a funcionária Vera Lúcia confira p. 3

Sala de leitura promoverá festa em homenagem ao Dia das Mães e Recital de poesias!!! Fique de olho!!! P. 3

**Meio ambiente pede socorro!!!
Veja as produções de nossos alunos na p. 4**

Africanidades e literatura: enriquecendo o seu aprendizado p. 3

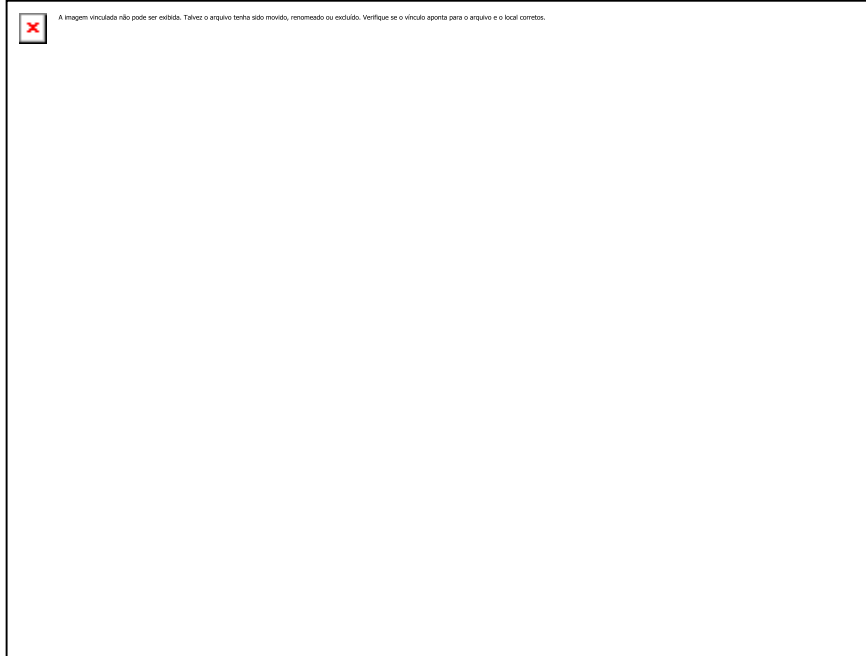


Sala de Leitura é inaugurada com homenagem ao Dia Internacional da Mulher p.2





ANEXO G- REFORÇO ESCOLAR (RODA DE LEITURA)



ANEXO H

QUADRO DE HORÁRIO – PROGRAMA MAIS ESCOLA															
TURNOS	SEGUNDA			TERÇA			QUARTA			QUINTA			SEXTA		
MANHÃ	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
08:15/08:30	<i>DEJEJUM</i>														
08:30/09:45	PORT	RECR	BANDA	MAT	BAN	CIEN	PORT	HORTA	RECR	BAN	CIEN	MAT	MAT	RECR	PORT
09:45/11:15	RECR	BANDA	PORT	CIEN	MAT	BAN	RECR	PORT	HORTA	MAT	BAN	CIEN	HORTA	PORT	RECR
11:15/11:45	<i>ALMOÇO dos alunos da manhã e tarde e monitores</i>														
	D	E	X	D	E	X	D	E	X	D	E	X	D	E	X
11:45/13:15	PORT	RECR	X	MAT	CIEN	X	PORT	HORTA	X	BANDA	MAT	X	RECR	PORT	X
13:15/14:45	RECR	PORT	X	CIEN	MAT	X	HORTA	PORT	X	MAT	BANDA	X	PORT	RECR	X
14:45	<i>LANCHE e saída acompanhada dos monitores</i>														

Orientações:

O trabalho de vocês é auxiliar o desenvolvimento ético, social e intelectual dos jovens no espaço que a escola abre para acolhê-los. Retirá-los das ruas e das situações de perigo já será um grande ganho.

Nosso trabalho é dedicação e vontade, e deve ser realizado com grande dose de amor;

Vocês são monitores e assinaram o termo de trabalho voluntário. O auxílio será pago no início de cada mês;

Os alunos deverão transitar em ordem e em silêncio, minimizando as interferências na rotina da escola;

Os alunos deverão usar os coletes de identificação;

Preze pela ordem;

Solicite ajuda dos profissionais da escola sempre que precisarem. Não aceite passivamente uma recusa por ajuda;

Busque cumprir os horários de entrada e saída;

Faltas sem aviso prévio e/ou sem justificativa serão descontadas;

Preenchem o registro de atividades executadas mensalmente (planejamento);

A participação nas oficinas de formação oferecidas pela SME faz parte de seu trabalho;

Coordenador Irimar