Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Rosana de Oliveira de Assis

Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu: diretrizes e características desta política educacional na gestão e organização curricular da Rede Municipal de Ensino

Duque de Caxias
2012

Rosana de Oliveira de Assis

Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu: diretrizes e características desta política educacional na gestão e organização curricular da Rede Municipal de Ensino

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Orientadora: Prof.ª Dra. Dinair Leal da Hora

Duque de Caxias
2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

A848 Assis, Rosana de Oliveira.
Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu: diretrizes e características desta política educacional na gestão e organização curricular da Rede Municipal de Ensino / Rosana de Oliveira Assis – 2012.
160 f.

Orientadora: Dinair Leal da Hora.
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Política e educação – Nova Iguaçu(RJ) - Teses. I. Hora, Dinair Leal da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 37.014(815.3)

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

_____ _____

Assinatura Data

Rosana de Oliveira de Assis

Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu: diretrizes e características desta política educacional na gestão e organização curricular da Rede Municipal de Ensino

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Aprovada em 24 de abril de 2012.

Orientadora:

Prof.ª Dra. Dinair Leal da Hora
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Banca Examinadora:

Prof.ª Dra. Cláudia Teresa Vieira de Souza
Instituto de Pesquisa Clínica Evandro Chagas/Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ

Prof.ª Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos
Instituto de Ciências da Educação - UFPA

Duque de Caxias
2012

DEDICATÓRIA

Dedico a Deus a realização deste trabalho e a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ/FEBF) pela sua existência. Pelo motivo de oportunizar os moradores da referida região um ensino superior público com qualidade e comprometimento profissional na formação de educadores para a população fluminense.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me oportunizado realizar este mestrado na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da UERJ.

Agradeço o apoio e incentivo da minha família, dos meus amigos, professores, colegas de classe e de trabalho. E Ao meu irmão Márcio, pelo apoio durante a realização deste curso.

Em especial: A minha mãe Nilza por sempre me incentivar e me apoiar em todos os momentos da minha vida, mostrando que a humildade e a simplicidade são quesitos indispensáveis para ser feliz e conquistar amigos.

Em memória, agradeço ao meu pai José Luíz, que sempre me mostrou que é preciso sorrir e tentar superar com determinação e trabalho os momentos difíceis.

A minha profª. Orientadora Drª Dinair Leal da Hora, pela confiança, amizade e simplicidade em todos os momentos da realização deste curso. Com esse sobrenome de Leal da Hora, não é preciso dizer mais nada, pois ela é leal mesmo até no nome.

Muito obrigada!

Um homem nunca faria nada se, escravo do perfeccionismo, esperasse fazer coisas a que ninguém achasse defeito.

Cardeal Newman.

RESUMO

ASSIS, Rosana de Oliveira de. *Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu*: diretrizes e características desta política educacional na gestão e organização curricular da Rede Municipal de Ensino. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2012.

Esta pesquisa é fundamentada e metodologicamente construída objetivando descrever e analisar o que e como é o Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu, implementado como política educacional, em 2006, para organização curricular da Rede Municipal de Ensino. O foco deste estudo qualitativo está centrado na identificação das principais diretrizes e características produzidas por essa política curricular no/para o desenvolvimento da gestão democrática e na melhoria da prática educativa. Para tanto, a metodologia utilizada para a elaboração deste trabalho foi a abordagem qualitativa, a investigação teórica de eixos temáticos e o estudo de caso do significado do Programa Bairro-Escola para os sujeitos que o vivenciam em Nova Iguaçu, abordando especificamente quais são as principais características que o Programa tem produzido, até então, na gestão macro e micro educacional, na prática educativa e na relação entre ambas as práticas, sob a ótica dos sujeitos que o vivenciam no seu cotidiano de desenvolvimento. Para tanto, este estudo de caso de cunho descritivo-analítico utilizou como campo de investigação duas escolas municipais (situadas em bairros geograficamente distantes) como amostragem e a Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu para a obtenção, por meio de entrevistas semiestruturadas (realizadas no segundo semestre de 2011), de informações que "respondessem" aos objetivos desta pesquisa. No entanto, os sujeitos escolhidos para serem entrevistados foram: (um) representante da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, (dois) diretores, (dois) coordenadores, (dois) orientadores, (dois) professores, (dois) estagiários, (dois) agentes comunitários, (dois) pais de alunos e (dois) alunos, os quais relataram nas entrevistas que o Programa Bairro-Escola iguaçuano, apesar de ser uma política educacional ainda recente, tem contribuído para a melhoria da prática educativa, na medida em que as oportunidades educativas foram ampliadas com a implantação do Horário Integral através das oficinas fixas de aprendizagem, esporte, cultura, informática, entre outras experiências socioeducativas desenvolvidas no âmbito escolar ou em ambientes parceiros nas comunidades do entorno das escolas. E na gestão educacional através da conquista da implementação do conselho escolar, o qual tem possibilitado uma gestão mais participativa e mais autônoma nas escolas. Mas expuseram também que, para um "melhor rendimento", o Bairro-Escola, aqui, ainda carece de variados recursos infraestruturais (recursos de natureza física, humana ou pedagógica) e de mais estratégias que dinamizem a gestão mais participativa, o envolvimento comunitário e o reconhecimento do Programa.

Palavras-chave: Programa Bairro-Escola. Política, gestão e prática educacional. Currículo.

ABSTRACT

This research is based and methodologically constructed aiming to describe and analyze what and how is the Neighborhood Program, School of New Iguaçu, implemented as educational policy, in 2006, to curriculum organization of municipal schools. The focus of this qualitative study is focused on identifying the main characteristics and guidelines produced by this policy in curriculum / development of democratic management and improvement of educational practice. For this purpose, the methodology used for the preparation of this work was the qualitative approach, the theoretical investigation of themes and case study of the meaning of the Neighborhood Program School for the guys who live in New Iguaçu, specifically addressing what are the main features that the program has produced so far in the macro and micro management of education in educational practice and the relationship between both practices, from the perspective of individuals who experience it in their daily development. Therefore, this case study used a descriptive-analytical research as a field of two public schools (located in geographically distant neighborhoods) as sampling and the Municipal Education New Iguaçu to obtain through structured interviews (conducted in the second half of 2011), information that "answer" to the objectives of this research. However, the subjects chosen for interview were: (a) representative of the City Department of Education New Iguaçu, (two) directors, (two) coordinators (two) mentors (two) teachers (two) interns, (two) community agents (two) and parents of students (two) students, who reported in interviews that the program iguaçuano School District, despite being a relatively new educational policy, has contributed to the improvement of educational practice, as where educational opportunities were expanded with the implementation of Full-time fixed through learning workshops, sports, culture, information technology, among other social and educational experiences developed within school environments or partners in the communities surrounding the schools. And in educational administration through the conquest of the implementation of the school board, which has enabled a more participatory and more autonomous schools. But it also exposed to a "better performance", the Neighborhood School, here, still lacks several infrastructural resources (resources of a physical nature, human or teaching) and more strategies that streamline the management more participatory, community involvement and Recognition Program.

Keywords: Program Neighborhood School. Policy, management and educational practice. Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nova Iguaçu em 1891 54
Figura 2 - Nova Iguaçu em 1932 54
Figura 3 - Nova Iguaçu em 2012 54
Figura 4 - Mapa de Nova Iguaçu e seus limites territoriais 56
Figura 5 - Símbolo do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu 78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos dados sociodemográficos de Nova Iguaçu 57
Quadro 2 - Faixa etária de agrupamento dos alunos do Horário Integral 86
Quadro 3 - Composição das Comissões Eleitorais para vaga de conselheiro escolar 96
Quadro 4 - Características negativas emergidas do desenvolvimento do Bairro-Escola iguaçuano 143
Quadro 5 - Características positivas emergidas do desenvolvimento do Bairro-Escola iguaçuano 145
Quadro 6 - Desafios da política educacional do Bairro-Escola iguaçuano 145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APCD	Associação Paulista de Cirurgiões Dentistas
BNDES	Banco Nacional do Desenvolvimento
CAIAC	Programa dos Centros de Educação Integrada
CEIS	Centros de Educação Integrada
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIAC	Centro Integrado de Atendimento à Criança
Ciep	Centro Integrado de Educação Pública
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FENIG	Fundação de Educação e Cultura de Nova Iguaçu
FIRJAN	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GTs	Grupos de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
JUCERJA	Junta Comercial do Estado do Rio de Janeiro
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NI	Nova Iguaçu
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEPP	Projeto Eco-político-pedagógico
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PETROBRAS	Petróleo S/A
PME	Plano Municipal de Educação

PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente
PT	Partido dos Trabalhadores
RJ	Rio de Janeiro
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SERPRO	Serviço Federal de Processamento de Dados
SESC	Serviço Social do Comércio
SUS	Sistema Único de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância e Juventude
URG	Unidade Regional de Governo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	**A CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA**	20
2	**PROGRAMA BAIRRO-ESCOLA: BASES FILOSÓFICO-CONCEITUAIS E TEÓRICO-METODOLÓGICAS**	31
2.1	**Cidade educadora como possível alternativa para a melhoria da crise sócio-educacional**	31
2.2	**Educação permanente através da educação comunitária**	36
2.3	**Escola pública de horário integral como suplemento para o desenvolvimento da educação integral**	39
2.3.1	Escola pública de tempo integral no Brasil: principais experiências de práticas inovadoras	44
2.3.2	Programa Federal Mais Educação	50
2.4	**A experiência da Cidade Escola Aprendiz: a "semente" que "germinou" o Programa Bairro-Escola**	52
3	**PROGRAMA BAIRRO-ESCOLA DE NOVA IGUAÇU: CARACTERIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E O SEU DESENVOLVIMENTO INICIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**	54
3.1	**A constituição do município de Nova Iguaçu e suas características sociodemográficas**	54
3.2	**Currículo: como articulação entre macro e micro contextos e negociação de sentidos**	58
3.2.1	Política curricular e a pluralidade interpretativa	61
3.3	**A caracterização da política educacional de Nova Iguaçu**	65
3.3.1	As diretrizes do Plano Municipal de Educação para a gestão e para a melhoria da Rede Municipal de Ensino	67
3.4	**Bairro-Escola de Nova Iguaçu: descrição político-pedagógica do Programa**	77
3.4.1	Programa Bairro-Escola: conceito proposital	78
3.4.2	Pilares estruturais do Programa	79
3.4.3	Objetivos principais	83
3.4.4	Organização intersecretarial	83
3.4.5	Interface entre programas e projetos intersecretariais	84
3.4.6	A proposta pedagógica do Horário Integral e a interface com o horário regular	86
3.4.7	Sujeitos que atuam de modo específico no Programa	92
3.4.8	Conselho Escolar: implementação e função	94
3.5	**O desenvolvimento inicial do Programa na Rede Municipal de Ensino**	97

4 **ESTUDO DE CASO: O PROGRAMA BAIRRO-ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E NA PRÁTICA EDUCATIVA NA ÓTICA DOS SUJEITOS QUE O VIVENCIAM E NA ANÁLISE DE CICLOS** 99
4.1 **Estudo de caso: fase exploratória, delineamento e coleta de informações** 99
4.2 **A transcrição e a interpretação analítica dos depoimentos** 102
4.3 **A política educacional de Nova Iguaçu sob os caracteres metodológicos do Ciclo de Políticas** 128
4.3.1 Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu sob os caracteres metodológicos do Ciclo de Políticas 129
4.3.2 Programa Bairro-Escola caracterizado em contextos 131
5 **CONSIDERAÇÕES FINAIS** 138
REFERÊNCIAS 148
ANEXO A - Roteiro utilizado na entrevista semiestruturada 156
ANEXO B - Nova Iguaçu no mundo (mapa de localização) 157
ANEXO C - Símbolos da cidade de Nova Iguaçu 158
ANEXO D - Mapa dos bairros de Nova Iguaçu 159
ANEXO E - Nova Iguaçu: IDEB 160

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa partiu da intenção de investigar, descrever e analisar o que e como é o Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu, implementado como política educacional, na organização curricular da Rede Municipal de Ensino, em 2006.

O foco, neste estudo qualitativo, está centrado na identificação das principais diretrizes e características produzidas por essa política curricular no/para o desenvolvimento da gestão democrática (participação coletiva, práticas dialógicas e autônomas, além da descentralização de poder), preconizada no Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu (2008), na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96[1]) e na melhoria da prática educativa (conjunto de diretrizes, planejamentos, ações e avaliações), aqui entendida como parte/resultante da gestão educacional (interação entre: escola, sistema, políticas e currículo).

Deste modo, a autora desta presente pesquisa está convencida de que não há como separar a "gestão educacional" da "prática educativa" (para um estudo analítico), pois ambas as práticas (gestora e educativa) interagem e se complementam de modo ambivalente. Ou seja, uma produz efeitos sobre a outra mutuamente. Por isso, não estudar sobre ambas implicaria uma análise meramente superficial de certa realidade político-educacional.

Quanto à gestão escolar, Lück (2000, p. 8) nos diz que:

> A gestão escolar é uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo, uma vez que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola, desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam: pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, tanto oralmente, como por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos, dentre muitas outras competências necessárias para a prática de cidadania responsável. Portanto, o processo de gestão escolar deve estar voltado para garantir que os alunos aprendam sobre o seu mundo e sobre si mesmos em relação a esse mundo, adquiram conhecimentos úteis e aprendam a trabalhar com informações de complexidades gradativas e contraditórias da realidade social, econômica, política e científica, como condição para o exercício da cidadania responsável.

Sob essa perspectiva, assenta-se este estudo, isto é, de que a prática gestora educacional e a prática educativa caminham juntas produzindo efeitos na/para a sociedade. Por isso, o currículo (representado por uma política curricular) que direciona o

1 Artigo 14 da LDB (nº 9.394/96): Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes; Artigo 15 da LDB (nº 9.394/96): Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

desenvolvimento educacional de tais práticas constitui-se num estudo tão importante em cada momento histórico-cultural, já que o currículo educacional (produção latente que permeia entre o campo teórico, campo prático e suas relações) se desenvolve de modo multifacetado, dinâmico, sujeito a múltiplas "leituras" e ações sociais.

Explica Macedo (2006, p. 104-105):

> Precisamos pensar o currículo mais como algo que está sendo do que como já foi. Essa tarefa envolve a meu ver, buscar respostas que dêem conta da dinamicidade do currículo, das relações de hegemonia provisória nele presentes. Entendo que isso implica pensá-lo como arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola. Numa época em que o político parece se confundir com o cultural [...] julgo tratar-se de uma tarefa política que precisa ser encarada pelo campo do currículo.

Então, diante deste posicionamento, um estudo curricular deve estar pautado no desenvolvimento do seguinte ciclo: "ação/reflexão/ação", para que possamos, de algum modo, tentar compreender os efeitos educacionais quanto às suas causas e consequências que emergem e contribuem na/para formação educacional humana (histórica e cultural).

Paro (2007, p. 31-32) diz que:

> Como processo de atualização histórico-cultural, a educação envolve dimensões individuais e sociais, devendo visar tanto ao viver bem pessoal quanto à convivência social, no desfrute dos bens culturais como herança histórica que se renova continuamente. A democracia, como meio para a construção da liberdade em sua dimensão histórica, faz parte dessa herança cultural. Entendida como processo vivo que perpassa toda a vida dos indivíduos, laborando na confluência entre o ser humano singular e sua necessidade de pluralidade social, ela se mostra imprescindível tanto para o desenvolvimento pessoal e formação da personalidade individual quanto para a convivência livre entre grupos e pessoas e a solução dos problemas sociais, colocando-se, portanto, como componente incontestável de uma educação de qualidade.

Assim, sob esse entendimento "da Educação como processo de atualização histórico-cultural", as políticas públicas direcionadas a ela devem ser planejadas sob a reflexão e o posicionamento claro do tipo de cidadão e formação para a qual está contribuindo. Portanto, tal investimento deve priorizar a formação para a democracia se, de fato, se objetiva conquistar uma sociedade mais democrático-participativa e mais justa (para o ser humano singular e para o "ser humano coletivo").

Explica Paro (2007, p. 32):

> Isso implicará, em sua viabilidade, a necessidade de levar em conta a concretude dos fatos e relações que se dão no cotidiano da escola, tendo em vista a superação dos obstáculos à mudança e o diálogo com as potencialidades de transformação que aí se verificam. Por outro lado, para que essa função se realize de fato, a necessária coerência entre discurso e realidade exige que a organização didático-pedagógica e a estrutura administrativa da escola se façam de acordo com princípios e procedimentos também democráticos.

Um dos grandes desafios que ainda persiste mundialmente no âmbito educacional é a tão almejada conquista pela democratização do ensino, não limitado apenas ao acesso de todos os grupos e sujeitos sociais, além do o direito da sua permanência (segmento e não evasão), de amplas oportunidades de participação ("vez" e "voz ativa"), e de uma educação de/com qualidade. Mas que qualidade?

Segundo Lück (2011, p. 24):

> Qualidade é um conceito de natureza cultural e, que, portanto, ganha conotações e nuances diversas em vários contextos e ambientes. Em vista disso, a sua definição em educação passa pelo exame dos fundamentos, princípios e objetivos educacionais e a natureza dos seus processos. Portanto, em vez de rejeitar a questão, torna-se importante aprofundar o seu entendimento e construir a lógica da qualidade do ensino, para além do apelo meramente verbal que tem sido característica de discursos e documentos da educação.
>
> A qualidade do ensino, tão necessária e preconizada para que nossa população possa alcançar melhores níveis de qualidade de vida e maior competência no enfrentamento de seus anseios de desenvolvimento, passa pela garantia de variados processos e condições interligados, envolvendo múltiplos aspectos internos e externos à escola e aos sistemas de ensino (LÜCK, p. 28-29).

Ou seja, como já foi dito por Lück (2011), a questão da qualidade educacional não é algo que se resume numa única ótica interpretativa. Trata-se de um termo comumente falado e escrito em muitos documentos educacionais, porém, muitas vezes, esvaziado de sentido.

Assim, nesta pesquisa, o termo "educação de qualidade" é entendido pela autora como necessidade de ter finalidades para a Educação, para que esta, oferecida e representada pelo poder público, garanta: acesso, permanência, oportunidade de participação, e qualidade no que tange ao desenvolvimento da educação integral. No entanto, subsidiada por objetivos (gerais e específicos) definidos coletivamente e expressos em orientações curriculares, pelo viés do permanente exercício da participação-dialógica na reelaboração de finalidades.

Explica Paro (2007, p. 25):

> Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como "titulares de direitos", mas também como "criadores de novos direitos", é preciso que a educação se preocupe com dotá-los das capacidades culturais exigidas para exercer essas atribuições, justificando-se, portanto, a necessidade de a escola pública cuidar, de modo planejado e não apenas difuso, de uma autêntica formação do democrata.

Por isso, é preciso estar atento para o tipo de "sentido" proclamado nos documentos oficiais no que se refere a termos como: democracia, qualidade e participação, palavras enfadonhamente repetitivas nos depoimentos oficiais, porém, na maioria das vezes, sem posicionamento conceitual claro ou de sentidos ambíguos/difusos.

Diz-nos Lück (2009, p. 19): “boas escolas emergem mais facilmente de sistemas de ensino bem organizados e orientados, a partir de uma concepção clara sobre educação e sobre o seu papel de gestão para promovê-la”.

Neste sentido, a gestão educacional deve ter e apresentar finalidades político-pedagógicas claras e ser organizada de modo amplamente coparticipativo, ou seja, assumida responsavelmente e compreendida por todos os sujeitos que compõem e exercem influências no contexto educacional. Ou seja, a “participação (ser parte/tomar parte/ter parte)” tem de ser um exercício presente em todas as etapas do ciclo: “ação/reflexão/ação” e em todos os ambientes macros e micros educacionais, representados (negociações e acordos), se necessário, por sujeitos legitimados democraticamente para tal função.

Explica Lück (2011, p. 43):

> A gestão, portanto, é que permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes. Necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho participativo em equipe.

Para tanto, uma gestão centrada no trabalho em equipe (e não somente como grupo de pessoas reunidas) pressupõe que todos os elementos participativos desta não apenas exerçam efetivamente cada um a sua atribuição, mas que também tenham o entendimento global da ação e proposição educacional (mais ampla) que estão desempenhando.

Todos precisam saber do que estão conjuntamente produzindo para a sociedade e refletindo sobre isso, num processo reconstrutivo de avaliação individual e coletiva, “pois não há educação neutra”, como dizia Paulo Freire (2005).

Explana Lück (2011, p. 30):

> Em grande parte, há deficiências de gestão que ocorrem por falta de referencial, organização e orientações adequados para nortear a atuação educacional com a devida competência. Desperdiçam-se recursos, tempo e, o que é mais grave, talento humano, com sérias repercussões sociais, quando se entende que os problemas de ensino são apenas de natureza didática, e não de gestão pedagógica, a serem resolvidos envolvendo, de forma isolada e dissociada, novas técnicas e exercícios de ensino, mais materiais escolares, capacitação de professores, sem esforço em articular e coordenar a proposta pedagógica e processos correspondentes, dinamizando-os de forma interativa, e realizando a sua gestão no contexto educacional, isto é, de associação entre uma visão abrangente e articuladora da educação e de seus desdobramentos de um lado, e de ações específicas e estratégicas, orientadas para a promoção de resultados sociais de outro.

Além do que o mundo globalizado, as políticas educacionais e a prática gestora, cada vez mais, exigem a interconexão entre saberes e pessoas num sucessivo processo de hibridização, já que a produção do conhecimento é temporária, inacabada e multifacetada.

Lopes (2005, p. 57) nos esclarece que:

> A incorporação da categoria hibridismo implica entender as políticas de currículo não apenas como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais, que visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada [...]. Em uma perspectiva anti-hegemônica, desenvolver políticas culturais implica favorecer, a heterogeneidade e variedade de mensagens, que podem ser lidas por diferentes sujeitos de diferentes formas, sem a pretensão de congelar identidades.

Isto quer dizer que as políticas de currículo e o processo educacional são resultantes e produtores de hibridismos produzidos culturalmente no decorrer da história humana como frutos da interação histórico-social, à medida que o conhecimento humano e a produção das Ciências são verdades legitimadas provisoriamente, por especificidades e demandas socioculturais.

Assim, sob esse entendimento macro sobre Educação como produtora/produção híbrida (momentânea e ilimitada) de conhecimentos apropriados e reapropriados pelas gerações e suas verdades históricas (legitimadas por Ciências do conhecimento), devemos compreender também o contexto microeducacional. Desta maneira, suas instâncias também possuem verdades temporárias, leituras plurais, que são frutos e produtores de sentidos.

O presente estudo propõe como reflexão pensarmos analiticamente sobre uma política curricular, isto é, sobre uma política educacional de uma escola, município, estado, ou federação para além (segundo a abordagem do Ciclo de Políticas, formulada pelos pesquisadores Stephen Ball e Richard Bowe) das tensões bipolares entre: teoria/prática, prescrição/implementação, macro/micro, global/local, entre outras tensões ambivalentes.

Assim, tal abordagem nos convoca a refletir sobre qual tipo de concepção de currículo queremos interpretar (já que não há uma única definição de/sobre currículo que dê conta de descrever toda a sua complexidade) e de como esse fenômeno (currículo) que permeia entre o campo teórico e o campo prático se articulam, se negociam e estão sendo reinterpretados e reinventados pelos sujeitos que os vivenciam, nos diferentes contextos. Partimos da compreensão de que uma política curricular não se resume a uma produção textual definitiva.

Diante desta perspectiva, este presente trabalho nos convida a compartilhar o pensamento de que uma política curricular não deve ser analisada criticamente de modo desarticulado, no que tange a suas relações teóricas ou práticas nas suas arenas de influências. Mas devemos investigar os efeitos ou características mais latentes de tal articulação indagando aquela ideia, ainda muito insinuada, de que o sucesso ou fracasso educacional são frutos exclusivos da responsabilidade mágica do currículo (da política curricular) como se as mazelas educacionais fossem resultados restritos de uma teoria ou texto oficial “bem

elaborado" ou de uma prática "bem aplicada", ignorando as implicações sociais mais amplas de ordem culturais, políticas, ambientais e econômicas.

Portanto, este estudo parte da compreensão de que uma política curricular, seja nos textos oficiais ou nos discursos, são negociações temporárias que se reconfiguram difundindo novos acordos e sentidos entre um ou mais grupos de sujeitos inseridos nesta negociação de forças conflituosas e dialéticas.

1 A CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

Os procedimentos teórico-metodológicos utilizados para/no desenvolvimento desta pesquisa foram:

- Abordagem qualitativa:

Este estudo caracteriza-se de origem qualitativa, por adotar os seguintes procedimentos, segundo Lüdke e André (1986):

- comportar o ambiente natural como sua fonte direta de dados e estes, predominantemente, descritivos;
- pela preocupação muito maior com o processo do que com o produto;
- pelo "significado" que as pessoas dão às coisas e a sua vida serem os focos de atenção especial pelo pesquisador;
- pela análise dos dados tender a seguir um processo indutivo;
- por utilizar-se do estudo de caso como método investigativo;

A abordagem qualitativa trata de uma especificidade científica na qual possibilita um contato direto do pesquisador com o ambiente, sem que ele interfira sobre ele. Desse modo, quanto mais natural for o ambiente investigativo, melhor será a sua capacidade de observação, dada a flexibilidade que uma pesquisa qualitativa permite ter. Por isso, a preocupação com o processo é maior do que com o produto, pois, devido ao grau de flexibilidade permitida, o pesquisador pode no decorrer da sua trajetória investigativa fazer modificações, se ou necessárias, diante das novas demandas que vão emergindo no desenvolver do seu estudo.

Explicam Lüdk e André (1986, p. 12):

> Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a "perspectiva dos participantes"(grifo do autor), isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo.

Desse modo, o estudo qualitativo assume um perfil indutivo por não se preocupar, segundo Lüdke e André (1986, p. 13): "em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima".

A pesquisa qualitativa engloba a coleta de informações descritivas, obtidas através da aproximação do pesquisador com o seu objeto de estudo ancorado em referenciais teóricos, observações e depoimentos, aos quais servirão de suporte para suas acepções analíticas.

São características de uma pesquisa qualitativa:

> - delimitação progressiva do foco de estudo;
> - a formulação de questões analíticas;
> - aprofundamento da revisão de literatura;
> - testagem de ideias junto aos sujeitos;
> - uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 46-47).

Assim, diante destes elementos, assenta-se o desenvolvimento deste estudo de cunho qualitativo, englobando, para tanto, a utilização do "estudo de caso" como estratégia investigativa.

- Método investigativo: estudo de caso

Neste trabalho, adotou-se o estudo de caso de cunho descritivo-analítico, que permite ao pesquisador coletar informações de qualquer natureza e analisá-las. Segundo Lüdke e André (1986, p. 17), neste tipo de estudo:

> O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

O "caso", aqui objeto de estudo investigativo, é o significado do Programa Bairro-Escola para os sujeitos que o vivenciam em Nova Iguaçu, abordando, especificamente, quais são as principais diretrizes e características que essa política educacional tem produzido, até então, na gestão e na prática educativa após sua implementação, em 2006. Inquietação esta na qual foi transformada na seguinte questão-problema:

- Quais são as principais diretrizes e características que o Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu, implementado em 2006 como política educacional, tem produzido na gestão e organização curricular da Rede Municipal de Ensino?

Esta questão desdobrou-se no estudo (ancorado na pesquisa teórica: em livros, revistas, sites, artigos, e documentos) dos seguintes eixos temáticos:

- Programa Bairro-Escola:

Trata-se de um Programa Educacional de referência como/para política pública, reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007. Surgido de um projeto experimental da Organização Não Governamental (ONG) Cidade Escola Aprendiz, no bairro da Vila Madalena em São Paulo, em 1998, serviu de modelos para vários municípios, como o de Nova Iguaçu (em 2006), por exemplo, que o implementaram como política pública. Além disso, também inspirou a criação do Programa Mais Educação do Governo Federal, em 2008.

O Bairro-Escola como política educacional engloba a junção híbrida de três dimensões:

Cidade educadora: autores utilizados aqui como referência de estudo: Carmen Gómez-Granell e Ignácio Vila (2003, 2009); Jaqueline Mool (2008); Alícia Cabezudo (2004) e Moacir Gadotti (2010);

Educação comunitária: principais referenciais utilizados neste estudo: o livro Bairro-Escola: Passo a passo (APRENDIZ: 2007) e os autores Gómez-Granell e Ignácio Vila (2003);

Educação integral: referencial de estudo: autores como Anísio Teixeira (1968), Ana Maria Cavaliere (2007), Clarice Nunes (2009) e Ana Maria Monteiro (2009). E o livro lançado em 2009, pelo Ministério da Educação (MEC): Educação Integral: texto referência para o debate nacional; entre outros.

Neste eixo, são tomados como base de estudos os seguintes documentos:

- Constituição Federal (1988). Artigos: 205 (sobre o direito à educação), 206 (sobre os princípios da educação) e 227 (sobre o dever da família, da sociedade e do Estado para com a "corresponsabilidade na função de educar" crianças e jovens);

- Lei nº 9.394/96 de dez. de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (sobre o tempo da jornada escolar no Ensino Fundamental e sobre gestão democrática);

- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 9.089/1990); (Art. 4º sobre o dever da sociedade em geral de assegurar com absoluta prioridade os direitos fundamentais das crianças e jovens);

- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, Lei nº 11.494/2007) sobre o financiamento diferenciado para as escolas que funcionam em tempo integral;

- Manual de Educação Integral para a obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) sobre o financiamento do apoio financeiro do Programa Mais Educação;

- Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.179/01) sobre as metas e objetivos referentes à ampliação da oferta da jornada escolar no ensino fundamental público brasileiro em tempo integral;

- Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu:

Bairro-Escola (NOVA IGUAÇU, 2007e) é uma proposta de políticas públicas integradas pensadas para superar os vários problemas sociais da cidade.

As três bases que sustentam o Programa, em Nova Iguaçu, são:

Educação integral: Voltada para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, que inclui e associa o corpo, a mente e a vida social. Acontece em "Horário Integral", completando o turno regular com atividades culturais, esportivas, de informática e de aprendizagem escolar. É, portanto, uma educação transformadora, com foco na promoção da cidadania.

Requalificação urbana: É um conjunto de melhorias nas condições urbanas dos bairros para transformá-los em ambientes pedagógicos, integralmente educativos.

Defesa dos Direitos Humanos e redução da mortalidade infantojuvenil: Conjunto de projetos com o objetivo de garantir à população, em especial crianças e jovens, uma rede integrada de proteção à vida, incluindo o acesso a serviços de saúde, acompanhamento social das famílias, ações preventivas e formativas para a redução dos índices de violência no município e, principalmente, a valorização do jovem como agente fundamental de transformação social.

Para o estudo do referido programa iguaçuano, foram utilizados documentos diversos, elaborados no contexto do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu, como: livretos, folhetos e panfletos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação do município pelo Departamento

Pedagógico/Setor de Educação Comunitária para a verificação da planificação curricular prescrita nas proposições desta política educacional.

- Gestão educacional e prática educativa sob a perspectiva democrático-participativa:

Neste estudo, a gestão educacional e prática educativa são conceitos distintos até certo ponto, mas que "caminham juntos", estão entrelaçados de modo ambivalente no que tange a causas e consequências (efeitos educacionais).

Também foi adotada, aqui, a perspectiva democrático-participativa[2] entendida como "chave-mestra" para a abertura de uma educação pública mais consciente, participativa (ser parte, tomar parte e ter parte) e, quem sabe um dia, até de fato democrática (englobando: liberdade, participação ampla e autonomia social).

A gestão educacional sob o enfoque democrático é uma aposta e proposta para a conquista da democratização do ensino, no que tange ao acesso de todos sem distinção, à garantia de recursos necessários para a permanência de todos e a um ensino cuja qualidade está focada também na conscientização e responsabilização de direitos e deveres sociais.

Por isso, o âmbito da gestão implica importância de estudo(s). Porque as decisões que são tomadas no tempo atual (hoje) tomam repercussões e consequências futuras, por mais que a historicidade humana as reconstrua.

Os principais autores adotados como referencial de estudo foram: Heloísa Lück (2011), Vitor Henrique Paro (2007), Dinair Leal da Hora (2007) e Marisa Schneckenberg (2008), entre outros.

- Currículo, proposta pedagógica e ciclo de políticas:

Esta pesquisa reconhece o currículo como um processo dinâmico e multifacetado, sujeito de múltiplas "leituras", digo, posicionamentos conceituais. Não há um único conceito que dê conta de descrever toda a complexidade existente no universo educacional "em movimento", por se tratar de uma construção inacabada e provisória.

Deste modo, o currículo merece ser objeto de estudo, quando procuramos refletir sobre as finalidades propostas pelas políticas educacionais (um tipo de operacionalização do currículo), a nível macro ou micro, já que ambos interagem, produzindo efeitos na/para a sociedade.

2 Segundo Libâneo (2001, p. 20): "A gestão democrático-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho".

Segundo Kramer (1999, p. 87):

> Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta "o lugar", "a" resposta, pois, se traz "a" resposta, já não é uma pergunta. Aponta isso sim, um caminho também a construir.

Sob esta perspectiva (KRAMER, 1999) de uma política educacional, cuja proposta pedagógica é uma "aposta de produção construída no caminhar", esse estudo aponta, também, para a análise de uma política curricular (escolhida aqui como objeto de investigação a de Nova Iguaçu), a abordagem metodológica do Ciclo de Políticas (criada por Stephen Ball e Richard Bowe) cuja ênfase concentra-se na trajetória de desenvolvimento de programas de políticas educacionais.

As políticas de currículo, segundo a referida abordagem, são uma produção que não tem começo definido e nem um fim limitado (um acabamento estático), mas uma relação dialética e dinâmica entre textos e discursos que se "movimentam em ciclo" nos macros e micros contextos de influências (produzindo plurais sentidos) e não de forma linear "de cima para baixo".

A abordagem do Ciclo de Políticas nos convoca a refletir sobre uma análise de política educacional não limitada à crítica dos textos curriculares e/ou sua implementação, mas repensarmos sobre os impactos e efeitos oriundos da articulação entre o campo teórico e o prático, levando em consideração sua trajetória de desenvolvimento, negociações e sentidos que uma política curricular produz no seu cotidiano.

Para o estudo de tais perspectivas, esta pesquisa optou pelos seguintes autores: Jefferson Mainardes (2006), Sônia Kramer (1999), Gimino J. Sacristán (1998), Elizabeth Macedo (2006), entre outros.

Assim, diante dos eixos temáticos de estudo (Programa Bairro-Escola; Gestão educacional e prática educativa sob a perspectiva democrático-participativa; Currículo, proposta pedagógica e ciclo de políticas), esta pesquisa privilegiou as seguintes categorias-chave:

- processo de decisão para a implementação do Programa Bairro-Escola;
- adesão dos sujeitos ao Programa;
- cumprimento de diretrizes;

- características e desafios;
- gestão educacional;
- melhoria da prática educativa;
- participação comunitária.

Estas categorias-chave originaram-se das seguintes questões:

- Como ocorreu o processo de decisão para a implementação do Programa Bairro-Escola, em Nova Iguaçu?
- Como se deu a adesão dos sujeitos envolvidos (professores, gestores, famílias, estudantes) ao Programa? Como se caracteriza a autonomia e a oportunidade de discutir, expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas dos profissionais envolvidos no desenvolvimento do Programa?
- De que modo se deu e se dá o "cumprimento" das diretrizes curriculares no cotidiano de desenvolvimento do Bairro-Escola?
- Quais são os principais características e desafios no contexto da prática? Como os sujeitos lidam com eles? Quais são as principais contribuições que esta política educacional tem desenvolvido para gestão e na prática educativa, nesta Rede Municipal de Ensino, após a sua adoção oficial em 2006?
- Como as comunidades interagem com as unidades escolares?
- O que é o Programa Bairro-Escola na ótica dos sujeitos que o vivenciam cotidianamente?

Questões que resultaram nos seguintes objetivos específicos:

- Investigar e analisar como ocorreu o processo de decisão para a implementação do Programa Bairro-Escola e como os sujeitos aderiram a referida política educacional;
- Identificar como tem sido desenvolvido o "cumprimento" das diretrizes desta política curricular;
- Descrever e analisar as principais características e desafios na/para a melhoria do desenvolvimento da gestão democrática e da prática educativa;
- Descrever e analisar como o Programa é desenvolvido nas comunidades e como ele é reconhecido pelos sujeitos (professores, gestores, famílias, estudantes);

Tais objetivos serviram de roteiro para o desenvolvimento das entrevistas semiestruturadas (roteiro flexível) e para a análise dos depoimentos obtidos.

Quanto às referidas entrevistas (roteiro – Anexo A) realizadas no segundo semestre de 2011, foram agendadas previamente na Secretaria Municipal de Educação e nas duas escolas-campo (para a realização de entrevistas).

Também foi explicado aos entrevistados quanto à segurança do seu anonimato, da fidelidade na transcrição dos depoimentos obtidos e da ciência da publicação deles.

A questão do anonimato foi uma estratégia adotada por uma decisão ética, pois se percebeu, no momento da apresentação e identificação da pesquisadora, que os sujeitos ficaram receosos em responder a entrevista, diante da ciência de que estas seriam gravadas e publicadas.

No entanto, para assegurar mais confiança e fidelidade nos relatos, optou-se, então, pelo anonimato dos sujeitos e do nome da sua instituição. O que também é uma possibilidade dentro de uma pesquisa qualitativa.

Já com relação aos entrevistados, estes foram selecionados aleatoriamente, da seguinte forma:

- (um) representante da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu;
- (dois) diretores;
- (dois) coordenadores;
- (dois) orientadores;
- (dois) professores;
- (dois) estagiários;
- (dois) agentes comunitários;
- (dois) pais de alunos;
- (dois) alunos.

As duas escolas-campo, para a realização das entrevistas, foram escolhidas da seguinte forma: uma próxima ao centro comercial do município, e outra geograficamente mais distante, para obtenção (por meio de depoimentos) das informações relativas às questões propostas no roteiro semiestruturado.

Diante de todo esse levantamento investigativo de estudo e de informações obtidas durante o processo de desenvolvimento dessa pesquisa qualitativa, toda a conjuntura desta foi desmembrada no decorrer dos seguintes capítulos:

O primeiro capítulo apresenta uma abordagem descritiva sobre as bases filosófico-conceituais e teórico-metodológicas, as quais caracterizam o Programa Bairro-Escola, como política educacional.

No entanto, é válido ressaltar que o referido Bairro-Escola é fundamentado e caracterizado, pela mistura, por três eixos temáticos: cidades educadoras, educação comunitária e educação integral.

O capítulo: "A Cidade educadora como possível alternativa para a melhoria da crise socioeducacional", aponta nuances de/para reflexão quanto ao desenvolvimento de uma "cidade educadora" estrategicamente implementada como política pública, portanto dirigida e embasada pelo poder público local, a fim de que este forneça estratégias, recursos legais e viáveis para a prática comunitária intencional.

Ou seja, uma cidade que estrategicamente contribua para/na corresponsabilização e coparticipação na socialização da educação (no seu sentido mais amplo: físico, mental e social), principalmente das crianças e jovens, ainda em processo de formação integral.

Sob a perspectiva de que toda a sociedade também é corresponsável pela socialização da educação, por meio do entendimento de que a "escola" não é e nem deve ser a única responsável pela educação humana. E que toda "cidade ou território" dispõe de potenciais e ambientes naturais que educam por meio da interação social, isto é, a cidade educadora, como projeto educativo público, pressupõe o entendimento de que a aprendizagem e a educação humana ocorrem em qualquer lugar e momento, e não somente no contexto escolar. Sendo que, quando planejados estrategicamente pela iniciativa do poder público, tais ambientes e potenciais educativos, de que naturalmente uma cidade dispõe, podem ser mais apropriados e culturalmente mais educativos, já que uma cidade (interação social/produtora de conhecimentos) não oferece somente aprendizagens significativas e positivas.

Por isso, é aqui explanada neste estudo como "possível alternativa" para a melhoria da crise socioeducacional, cada vez mais latente e denunciada num país tão desigual como o Brasil (nos mais variados aspectos).

Deste modo, a cidade educadora é colocada aqui, nesta pesquisa, como uma proposta para a melhoria educacional, desde que contemple os caracteres necessários (concretos e viáveis) que, de fato, contribuam para o desenvolvimento de uma cidade educadora, educada para educar (de modo consciente) permanentemente sua população.

O tópico: "Educação permanente através da Educação comunitária", nos apresenta a ideia de que, para o desenvolvimento de uma cidade educadora, como projeto educativo público, faz-se necessário o exercício permanente de educação comunitária.

Ou seja, através do desenvolvimento contínuo de hábitos e atitudes coparticipativas nos micros e macros territórios e suas instâncias sociais (escola, bairro, comunidade, cidade...) juntos, "caracterizarão ou não uma cidade educadora", pois o conhecimento permanente da

população (de modo autônomo) tem sido uma exigência social cada vez mais importante e necessária nesta era social de grande velocidade e quantidade de produção de conhecimento.

O item "Escola pública de Horário Integral como suplemento para o desenvolvimento da educação integral" explana que escola pública de tempo integral não significa ser sinônimo de educação integral, já que esta (educação integral) possui plurais definições de entendimentos.

Além disso, afere sobre a questão do tempo escolar, o qual exige uma organização quanto à sua distribuição para as tarefas, ações e planejamentos pedagógicos previstos. Assim, o aumento do tempo escolar deve ser quantitativo e qualitativo para os sujeitos.

Para tanto, este estudo expõe o exemplo de duas experiências de práticas inovadoras desenvolvidas, aqui no Brasil, em escolas planejadas para funcionarem em tempo integral: as Escolas-Parque, idealizadas na década de 40 por Anísio Teixeira, e os Centros Integrados de Educação Pública, na década de 80 por Darcy Ribeiro.

Explana, também, que os textos e referenciais para a educação, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), apontam para o progressivo aumento da jornada escolar (na escola pública) sob a perspectiva de fomentar o desenvolvimento da educação integral no Brasil.

Para tanto, há o Programa Mais Educação (financiado pelo Governo Federal), criado conjuntamente, em 2007, por várias Secretarias Federais, para fomentar as escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o fornecimento de programas e projetos socioeducativos para que estas funcionem em tempo integral. Para isso, o referido Programa injeta verba nas escolas contempladas pelo Mais Educação, por meio do Programa Dinheiro Direto nas Escolas.

Além disso, esta parte do capítulo também comenta sobre "A experiência da Cidade Escola Aprendiz": a "semente" que "germinou" o Programa Bairro-Escola, descrevendo, sinteticamente, que a referida experiência de educação comunitária, realizada no bairro da Vila Madalena em São Paulo, em 1998, que começou com uma Organização não Governamental denominada como Projeto Aprendiz, ganhou adesão e reconhecimento comunitário, com notoriedade, servindo como modelo de educação comunitária e gerando os primeiros conceitos sobre o que seria um exemplo de "bairro-escola".

O segundo capítulo deste estudo apresenta uma caracterização do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu, como política educacional e como foi inicialmente desenvolvido na Rede Municipal de Ensino.

Apresenta, também, as características sociodemográficas do referido município, reflexões sobre currículo e a descrição político-pedagógica do Bairro-Escola iguaçuano, descrevendo sobre: seu conceito proposital (portanto, sua proposta como política curricular), os pilares que estruturam o Programa (educação integral, requalificação urbana e a defesa dos direitos humanos e redução da mortalidade infantojuvenil), seus objetivos principais como política pública, seu modo de organização intersecretarial (interação entre as secretarias do governo municipal na/para gestão educacional), o modo pelo qual é realizada a interface entre programas e projetos intersecretariais (sob opção de as escolas escolherem os programas ou projetos que vão adotar, independentemente das oficinas fixas do Horário Integral), a interface do Horário Integral com o horário regular das aulas, os sujeitos que atuam de modo específico no Programa, a função e implementação do Conselho Escolar e as principais diretrizes do Plano Municipal de Educação para a gestão e para a melhoria da prática educativa da Rede Municipal.

Já o terceiro e último capítulo apresenta o estudo de caso do significado do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu, segundo a ótica dos sujeitos que o vivenciam cotidianamente, abordando, de modo específico, sobre as principais características que o Programa, como política educacional, tem produzido no/para o desenvolvimento da gestão democrática e para a melhoria da prática educativa da Rede Municipal de Ensino.

Descreve-se a trajetória da metodologia da pesquisa, aqui adotada, para o desenvolvimento deste estudo de caso, o qual constitui: a fase exploratória, delineamento, coleta de dados, transcrição e a interpretação analítica dos depoimentos sob o alicerce de referenciais teóricos e sob os caracteres metodológicos da abordagem do Ciclo de Políticas referente à trajetória e características produzidas, até então, pelo desenvolvimento do Programa Bairro-Escola como política educacional.

Aponta, também, reflexões como: o entendimento sobre currículo como articulação entre macro e micro contextos e negociação de sentidos, a pluralidade interpretativa de uma política educacional e sobre a relação entre macro e micro contextos de influências sob os caracteres metodológicos do Ciclo de Políticas, além da política educacional de Nova Iguaçu (desmembrada em contextos) sob os caracteres metodológicos referidos acima.

Por fim, há as considerações finais, entendidas aqui como limitações da pesquisa, já que nenhum estudo pode ser considerado finalizado, dado a dinamicidade da produção do conhecimento, em que estão expressas as ideias principais deste trabalho, que sintetiza e responde as questões-chaves que o constituem, as inquietações gerais, para o levantamento e desenvolvimento deste estudo de natureza qualitativa.

2 **PROGRAMA BAIRRO-ESCOLA: BASES FILOSÓFICO-CONCEITUAIS E TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

O Bairro-Escola é um Programa Educacional de referência como/para política pública reconhecido pelo Ministério da Educação em 2007. Surgido de um projeto experimental da Organização Não Governamental (ONG) Cidade Escola Aprendiz, no bairro da Vila Madalena em São Paulo, em 1998, serviu de modelo para vários municípios, como o de Nova Iguaçu (em 2006), por exemplo, que o implementaram como política pública. Além disso, também inspirou a criação do Programa Mais Educação do Governo Federal, em 2008.

O Bairro-Escola como política educacional engloba a junção híbrida de três eixos: cidades educadoras, educação comunitária e educação integral, que, no entendimento da autora desta pesquisa, são as principais bases filosófico-conceituais (princípios) e teórico-metodológicas (procedimentos) que estruturam o referido programa.

Neste capítulo, são apresentadas ideias sobre a cidade educadora como possível alternativa para a melhoria da crise socioeducacional, a educação permanente da população por meio da educação comunitária e a ampliação do horário escolar do ensino público como suplemento para o desenvolvimento da educação integral das crianças e jovens através da oferta de atividades socioeducativas (formais e informais). É um conjunto integrado que, quando assumido como política pública, caracteriza os fundamentos políticos-pedagógicos dos bairros-escolas.

2.1 **Cidade educadora como possível alternativa para a melhoria da crise sócio-educacional**

Do ponto de vista histórico, segundo Gómez-Granell (2009, p. 17):

> A cidade tem sido historicamente um lugar de encontro e de civilização. Desde o seu surgimento, há mais de 6 mil anos, ela tem estado estreitamente vinculada ao conceito de cidadania e cultura.
> Na Antiguidade, a cidade era a *polis*, a *civitas*, o lugar supremo no qual acontecia a participação, a vida coletiva, a civilização e a cultura. É evidente que uma ideia de civilização como essa está indissociavelmente unida à de educação [...]. A cidade é, em si mesma, um agente educativo e assim foi entendida em diferentes civilizações. Um lugar onde as pessoas reúnem-se para conviver, para aprender, para participar da vida sociopolítica e para exercer seus direitos de cidadãos.

Isto quer dizer que a ideia socialmente construída de Cidade[3], independentemente do conceito (histórico, sociológico, político ou geográfico), da nomenclatura, dos programas ou projetos atuais (ou não), foi e tem sido naturalmente compreendida (por muitos povos) como uma agente formadora e educativa, pelo motivo de ser um espaço de produção e de interação social e, consequentemente, histórico-cultural.

Desse modo, a autora, desta pesquisa, compreende que as cidades são espaços de concentração urbana e de convivência social, que produz e reproduz aprendizagens, vivências, saberes formais e informais, oportunidades, caracteres de crises e conflitos (fruto da convivência humana), que também permeiam forças legitimadas de representação estatal, valores, desigualdades, desafios positivos e negativos para seus habitantes e suas gerações.

Assim, consequentemente, tudo que faz parte da cidade, da convivência social, reflete (entra-e-sai) nas escolas, sem que elas tenham o menor controle sobre essa circulação de informações, pois estas são produzidas de forma ilimitada e dinâmica no convívio humano.

Por isso, a escola não é e nem será o único espaço educacional, pois o processo educativo não ocorre somente no interior dos espaços escolares, mas em todos os ambientes das comunidades, que, juntas, constituem um espaço urbano chamado de "cidade".

Segundo Gómez-Granell (2009, p. 18):

> O esforço educativo não pode ser feito apenas pela escola, já que ela não tem sozinha – nem pode ter – a responsabilidade pela educação. A escola não pode responder, indiscriminadamente, a todas as demandas que lhe são feitas, nem ocupar todos os momentos da vida dos alunos. Ela não pode ter todos os recursos humanos e materiais para se adequar a todas as mudanças sociais e culturais. A crise da escola não pode ser resolvida a partir da própria escola.

Desse modo, como já dizia Paulo Freire (1975), "só haverá uma mudança radical na educação quando a sociedade mudar radicalmente".

Gómez-Granell (2003, p. 19) afirma que:

> A crise da cidade é de alguma forma, uma crise educativa, porque é uma crise do modelo de cidade como espaço público [...]. A crise da sociedade atual, a crise da cidade, a crise das instituições e a crise dos valores democráticos que enfrentamos respondem ao surgimento de novas realidades que envolvem grandes desafios.

Diante disso, seria, então, uma cidade educadora (assumida como política pública) uma alternativa possível para a melhoria da crise socioeducacional vigente?

---

3 A definição legal de *cidade*, do ponto de vista demográfico, adotada pelo país é a do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), órgão oficial do Governo Federal responsável pelos censos demográficos. Segundo o referido órgão, *cidade* significa: Localidade com o mesmo nome do Município a que pertence (sede municipal) e onde está sediada a respectiva prefeitura, excluídos os municípios das capitais.

Gómez-Granell (2009, p. 18) nos diz que: “Apostar seriamente na educação exige articular um sistema amplo de participação que permita a vinculação dos diferentes agentes educativos que atuam na comunidade ou no território em um projeto educativo de cidade”. Para a referida pesquisadora:

> Um projeto educativo de cidade é um plano estratégico capaz de definir linhas estratégicas e atuações concretas para o futuro, a curtos e médios prazos, de maneira consensual. Sua realização requer, então, certas condições, são elas:
> - capacidade de inovação e reflexão: partir de um bom diagnóstico da realidade social e educativa da cidade ou do território;
> - participação cidadã: participação de todos os sujeitos que atuam no território;
> - consenso e ação: isso significa que as propostas de atuação devem ser consensualizadas, selecionadas e priorizadas em termos temporais, assim como avaliadas em termos econômicos em compromisso com a ação (GÓMEZ-GRANELL, 2009, p. 18-19).

Isto é, não se trata de escolarizar a cidade com a formatação escolar, mas criar e oportunizar relações educativas entre ambas (escola e comunidade) através da interação comunitária em consonância com o respaldo do poder público, fortalecendo, assim, “os laços” que constituem uma educação comunitária, cujos princípios são:

> - A transcendência: educação a vida toda, a todo o momento, e em todo lugar. A Educação Comunitária transcende a escola junto com a própria comunidade escolar. Entende que não existe mais um único lugar, nem uma hora determinada para que as pessoas entrem em contato com o conhecimento.
> - A permeabilidade: os processos e projetos pedagógicos passam a fazer parte da cultura, da agenda e da rotina de todos os envolvidos. A Educação é incorporada pela comunidade como direito, dever, mas, principalmente, como um valor construtivo, que lhe pertence.
> - A corresponsabilidade: poder público, empresários, organizações sociais e comunidade assumem, todos juntos, o desafio de promover a formação de suas crianças, jovens e adultos.
> - A conectividade: a educação, transformada em objetivo comum e superior, passa a ser promovida por meio de uma rede de cooperação e ação conjunta.
> - A pluralidade: a Educação Comunitária depende de uma ação intersetorial, baseia-se na interdependência, construída por meio do respeito, do diálogo e da valorização da diversidade como componentes complementares de uma ação integral. Onde todos podem e devem dar sua contribuição (ASSOCIAÇÃO CIDADE..., 2007, p. 16-17).

Assim, podemos deduzir que a educação comunitária pode ser uma possível alternativa para o estreitamento de relações entre a escola e as comunidades e, consequentemente, entre toda a cidade, “reconquistando” aquela antiga ideia de que uma cidade não se limita a ser simplesmente um espaço urbano geográfico de aglutinação populacional, em que as fontes de aprendizagem se restringem e se esgotam na instituição escolar, e retomando a compreensão de que a educação está contida na cidade, através da vivência social de maneira interativa e constantemente construtiva.

Nesta perspectiva, Gómez-Granell e Vila (2003, p. 99) consideram a Educação como:

> Um projeto coletivo, social, consciente e intencional que dirige seu olhar para um futuro melhor. [...] É claro que não se trata de deixar a educação nas mãos da escola ou de responsabilizá-la por seu sucesso ou fracasso. A questão é impregnar o tecido social com tais

> intenções educativas e promover uma mudança na consciência dos cidadãos que gere uma profunda modificação de atitudes e de comportamentos.

Todavia, por falarmos em "cidade" e "educação", é válido ressaltar que, referente a tais conceitos, há uma polissemia conceitual sobre ambos, cujas concepções dependem dos mais variados posicionamentos científicos, que não é da pretensão desta pesquisa explanar.

Já sobre o termo "cidade educadora" (que também infere uma polissemia conceitual), é possível perceber que há caracteres comuns entre algumas definições sobre o termo. Vejamos nestes exemplos:

> A cidade educadora é um sistema complexo em evolução constante, que dá prioridade absoluta ao investimento cultural e a formação permanente de sua população. A cidade é educadora quando reconhece, exerce e desenvolve além de suas funções tradicionais (econômicas, sociais, políticas e de prestação de serviços) uma função educadora no sentido de assumir uma intencionalidade e uma responsabilidade em relação à formação, à promoção e ao desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e jovens. (CARTA...4, 2004, p. 2).

> Cidade educadora é uma proposta de política pública integrada pensada para superar os vários problemas sociais da cidade. Seus programas tratam da Educação Integral, oferecendo escola em horário integral, da Requalificação Urbana, da Democratização da Cultura, da Defesa da Vida, Trato da Juventude, da Participação e da sustentabilidade social (NOVA IGUAÇU, 2007e).

> Cidade educadora é aquela que converte o seu espaço urbano em uma escola. Imagine uma escola sem paredes, sem teto. Nesse espaço, todos os lugares são salas de aula: rua, parque, praça, praia, rios, favelas, shopping, e também escolas e universidades. Há espaços para a educação formal, em que se aplicam conhecimentos sistematizados, e a informal, em que cabe todo tipo de conhecimento (CABEZUDO, 2004, p. 11).

> O conceito de 'cidade educadora' pode ser pertinente porque implica a 'conversão' do território urbano em território intencionalmente educador, através de novas pactuações entre o Estado e as organizações da sociedade. Os atores deste debate serão alunos, professores, pais, gestores, comunidades. A cidade, no seu conjunto, oferecerá, intencionalmente, às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida. Na articulação feita a partir da escola, estas experiências poderão dar novos sentidos aos conteúdos clássicos da educação escolar e à própria experiência escolar (MOLL, 2008, p. 14).

> É a cidade, como espaço de cultura, educando a escola e todos os seus espaços, e a escola, como palco do espetáculo da vida, educando a cidade, numa troca de saberes e de competências [...]. Na cidade que educa, todos os seus habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento que ela oferece (GADOTTI, 2010, p. 94).

---

4 Segundo Santos (2010, p. 38): "O conceito de cidade educadora foi posto como um conceito original e recente, datando do início da década de 90, quando na cidade de Barcelona (Espanha) realizou-se o primeiro Congresso Internacional de Cidades Educadoras do qual derivou a Carta das Cidades Educadoras, carta essa cuja divulgação dos princípios coube à Associação Internacional das Cidades Educadoras. O conceito de cidade educadora deriva do conceito de cidade educativa, veiculado em 1972 no relatório *Appende à êntre*, traduzido com o título de Aprender a ser, em 1974 no estado de São Paulo. O relatório "Aprender a Ser" constituiu-se no ápice dos trabalhos realizados pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, estabelecida em 1971 pela Organização Das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), presidida por Edgar Faure, ex-ministro da Educação Nacional da França. Ao que tudo indica, a referida comissão consiste em um esforço da Unesco no sentido de entender a relação entre educação e processos educacionais como um todo e, especificamente, sistemas de ensino e instituição escolar e sociedade e o espírito de tempo."

Os exemplos conceituais demonstrados acima sobre “cidades educadoras” expressam o comum entendimento de que uma política pública voltada para ser um projeto educativo de cidade deve apresentar uma proposta educacional integrante e integradora de mobilização de esforços políticos e comunitários para a integração e ampliação de ações, por meio de programas e projetos que contemplem a valorização do saber formal e informal (correlacionado) de certo grupo populacional, que, juntos, acentuem a ideia de que as cidades educativas são aquelas “que educam” e “são educadas” “para educar” permanentemente sua população, partindo do reconhecimento de que a escola não é o único local responsável pela socialização da educação, e sim a principal “ponte” de relação e articulação comunitária e política.

Para tanto, alguns estudiosos defendem a ideia de que uma política educacional de cidade educadora, intencionada como uma possível alternativa para a melhoria da crise socioeducacional deve partir da seguinte reflexão:

> Todo projeto educativo deve partir de um bom diagnóstico da realidade social e educativa da cidade ou do território, sendo definidas as conquistas e as deficiências, as principais tendências vislumbradas, os riscos e as possíveis oportunidades [...]. Isso envolve um verdadeiro processo de reflexão e análise que seja capaz de elucidar quais são os desafios enfrentados por cada sociedade e por cada cidade. Também requer uma grande vontade de inovação, de equilíbrio entre utopia e realismo no momento de propor e realizar as atuações; uma vontade firme de não repetir velhas fórmulas, conservando aquilo que de mais valioso a cidade já alcançou. É evidente que qualquer iniciativa destinada a promover um projeto educativo de cidade deve contar com o impulso inicial da administração local [...]. Sem a corresponsabilidade cidadã, sem o envolvimento da comunidade, dos diversos agentes educativos, sociais e culturais que atuam no território, sem a participação de entidades, associações, sindicatos, empresários e universidades, é impossível dar forma ao projeto e muito menos colocá-lo em prática. E isso significa que as propostas de atuação devem ser consensuadas, selecionadas em termos temporais, assim como avaliadas em termos econômicos (GÒMEZ-GRANELL, 2009, p. 18-19).

Assim, para que um projeto de cidade educadora não se torne uma lenda utópica, e que de fato seja reconhecido socialmente e uma possível contribuição para a melhoria socioeducativa, as “ações” não podem se converter em promessas que não são e nem serão viabilizadas pelo poder público (através de políticas públicas falaciosas ou de falsas promessas).

Acrescenta Gómez-Granell apud Hidalgo (2007, p. 5):

> Neste momento, o grande desafio que enfrentam as cidades é como incorporar-se na denominada sociedade da informação e do conhecimento, conectando-o como reforço e a extensão dos valores democráticos, que nas sociedades modernas parecem debilitar-se na mesma velocidade em que progride o desenvolvimento econômico, científico e tecnológico. Este desafio exige, sem dúvida, um esforço educativo importantíssimo, e a cidade se configura como o marco imprescindível deste esforço, a escola, ainda que sendo a instituição educativa mais importante, não pode dar resposta isoladamente às mudanças científicas, sociais e culturais [...]. É necessário, pois, que a sociedade, a comunidade, e não somente a escola se responsabilizem pela educação de seus cidadãos e cidadãs, promovendo, sobretudo, os valores que são necessários para a convivência e a cultura cívica e democrática.

Isto quer dizer, mais uma vez, que as escolas necessitam de parceiros e parcerias, organizadas, planejadas e periodicamente avaliadas, que auxiliem as unidades escolares na corresponsabilidade da sua função educativa, oportunizando vivências e experiências dentro e fora dos muros escolares, complementando com o Estado.

Além disso, é importante acentuar que a educação permanente da população, através de um projeto de cidade educadora exercida por meio da prática da educação comunitária, não é nenhuma novidade histórica.

As "cidades" caracterizadas e assumidas ou não como uma agente socioeducativa desempenham funções educacionais (através da convivência histórico-cultural). Porém, o diferencial que uma cidade educadora incorporada como política pública pode oferecer é uma intencionalidade estratégica capaz de aproveitar e reaproveitar os potenciais educativos naturais que um território dispõe, tornando-os viáveis e acessíveis pedagogicamente.

Diz Gómez-Granell (2009, p. 17):

> As crises da sociedade atual, da cidade, das instituições e dos valores democráticos que enfrentamos respondem ao surgimento de novas realidades que envolvem grandes desafios, repletos não só de riscos, mas também de oportunidades. Que opções educativas a cidade deve escolher para transformar os possíveis riscos em oportunidades?

Ao avaliarmos ou analisarmos as contribuições que uma proposta de política pública de Educação Comunitária pode ou não oportunizar num território, devemos considerar as especificidades de cada experiência e a singularidade do seu público-alvo. E, quanto ao programa de política pública, este texto propõe, como conclusão parcial, a reflexão da seguinte exposição de Almeida (2008, p. 9):

> Uma cidade educadora configura-se na medida em que todos os espaços e atividades da cidade adquiram uma significação educativa; portanto, uma cidade educadora tem de pressupor uma nova cidade, novos espaços, uma cultura e novos educadores.

O grande desafio das cidades educadoras está em concretizar ações (realizáveis), para que, de fato, as pessoas reconheçam que elas podem ser educadoras e educadas para educar (de modo mútuo) uns aos outros em qualquer lugar e momento oportuno, pois sem esse reconhecimento toda a proposta de cidade educativa perde sua essência vital.

2.2 **Educação permanente através da educação comunitária**

Uma cidade concretiza seus potenciais educativos através da educação comunitária quando, no entendimento da pesquisadora deste trabalho:

> A escola e a comunidade verdadeiramente se encontram, se fundem e se confundem. Quando há objetivos comuns, complementação de papéis, confluência de identidade. Onde a Educação torna-se educadora.
>
> Sendo assim, os temas que mobilizam a comunidade transformam o currículo e tornam-se objeto de estudo na sala de aula. As ações pedagógicas transformam o cotidiano e são incorporadas pela comunidade.
>
> Na prática, o bairro (sob esta perspectiva) deve tornar-se uma escola. Para dar certo, o processo exige a integração dos agentes públicos e comunitários (ASSOCIAÇÃO CIDADE..., 2007, p. 21).

A educação comunitária, sob a ótica anterior, é um modelo educativo pautado na confluência de vontades, conquistas e desafios, em que as escolas estão "abertas" para as suas comunidades não somente pelos "portões", mas pelo reconhecimento mútuo de que estas não são apenas da responsabilidade municipal, estadual ou federal, mas pertencem às "comunidades", pois é para elas a razão da sua existência.

Esse sentimento de pertencimento é que fortalecerá o pilar central da educação comunitária. Isto é, quando os alunos e os demais membros da comunidade se reconhecem como corresponsáveis por uma escola e pela socialização do processo educacional.

Assim, dificilmente haverá iniciativas de depredá-la, pichá-la, roubá-la, entre outros fatos negativos. Pelo contrário: por que depredariam um espaço que lhes pertencem, por que pichariam um muro que a própria comunidade pintou, por que roubariam um espaço onde seus filhos estudam, local em que a comunidade pode vivenciar atividades socioculturais, informativas e até mesmo de lazer?

Segundo o livro Bairro-Escola: Passo a passo (ASSOCIAÇÃO CIDADE..., 2007, p. 14):

> A Educação Comunitária acontece quando os processos formativos extrapolam o contexto escolar e tomam conta das ruas, adentrando espaços públicos, estabelecimentos comerciais, associações e centros culturais. Uma invasão consentida e planejada, articulada pela escola em estreita parceria com toda a população. Trata-se de uma nova cultura, traçada a partir desse novo olhar sobre a Educação, em que a escola deixa de ser o único espaço educativo, para se tornar catalisadora e articuladora de muitas outras oportunidades de formação.

Para tanto, os principais objetivos que norteiam este modelo de educação comunitária são:

> - apostar nas riquezas comunitárias e fortalecer o que já existe, através de um permanente trabalho de mapeamento investigativo;
> - identificar um foco geográfico delimitado e revitalizar constantemente o seu espaço público, demonstrando que uma nova cidade se torna possível através da educação;
> - avaliar e sistematizar periodicamente o modelo de gestão, tornando-o mais eficiente;
> - construir alianças nos mais variados níveis e com diferentes atores, incluindo as três esferas do governo, o empresariado, as organizações sociais, as universidades, e, principalmente, as crianças e jovens, agentes e beneficiários dessas mudanças;
> - entrar nas escolas para aprender e desenvolver inovações pedagógicas junto com os professores, formando com eles um grande "consórcio de vontades;"

> • enfatizar o papel da Educação na formação de indivíduos autônomos e solidários e a importância da escola como parte de um processo de aprendizagem que acontece ao longo de toda a vida;
> • sensibilizar as lideranças comunitárias e desenvolver entre elas um olhar educativo, capaz de atender às demandas do aprendizado permanente (ASSOCIAÇÃO CIDADE..., 2007, p.8).

Desse modo, a educação comunitária difere dos demais modelos educativos não só pelos objetivos e ações que propõe, mas também pelo princípio vital de compartilhar a "missão educacional" entre todos os segmentos, parceiros e parcerias que compõem o "bolo social", formando, assim, as comunidades de aprendizagem, que, juntas, podem formar uma cidade intencionalmente educadora.

Explica Gómez-Granell e Vila (2003, p. 24):

> A educação não pode deixar de ser um elemento chave na luta contra a exclusão social [...]. A luta contra a exclusão e a marginalização é uma prioridade fundamental e uma dimensão essencial do conceito de nova cidadania que estamos propondo, e isso somente será conseguido mediante a formação e a educação, entendidas como processo de socialização: democratização dos circuitos de informação, formação ao longo de toda a vida para todos, acesso universal à compreensão de fenômenos complexos e às novas tecnologias, fortalecimento das redes comunitárias de solidariedade, capacidades para construir identidades complexas e não-excludentes, etc. Esses são alguns dos requisitos para a construção de uma nova cidadania social capaz de tornar realidade a 'capacidade de viver juntos'.

Dessa forma, um "bairro-escola" fundamenta-se na prática da Educação Comunitária quando adota e propaga um modelo socioeducativo que tem como pretensão viável integrar os agentes sociais e a comunidade num amplo espaço educativo. Para isto, sua proposta político-pedagógica deve estar pautada em ampliar possibilidades de aprendizagem, construindo, assim, uma inter-relação com as escolas, transformando (intencionalmente) toda a comunidade em ambiente de conhecimento recíproco e contínuo.

Gómez-Granell e Vila (2003, p. 20) destacam que:

> O importante será formar pessoas para que possam aprender continuamente. A formação das pessoas ao longo da vida será cada vez mais uma necessidade [...] incentivando a "atitude de aprender" e de entender que o conhecimento é um valor necessário e mutante.

A fim de amenizarem juntos (estado, escola e comunidade) os impasses e desafios da problemática educacional histórica, vigente e latente, reconhece-se, assim, que a educação é

uma construção histórica e inacabada que ocorre em todos os momentos da vivência humana, nas mais variadas relações sociais. Por isso, a educação é "permanente[5]".

2.3 **Escola pública de horário integral como suplemento para o desenvolvimento da educação integral**

As discussões sobre desenvolvimento integral e ampliação do horário escolar no ensino público não são recentes e nem consensuais.

No Brasil, tais discussões foram acentuadas a partir do Movimento Escola Nova, idealizado no início do século XX, em especial nos Estados Unidos, cuja práxis era a oposição à pedagogia tradicional[6] atuante na época. Isto é, através deste movimento, a educação pública no Brasil ganhou um olhar político-pedagógico diferenciado sobre concepção de desenvolvimento (humano) integral.

Explana Coelho (2009, p. 90):

> No Brasil, podemos dizer que foi com Anísio Teixeira, na década de 50, que se iniciaram as primeiras tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, consubstanciada em uma formação completa.

Isso quer dizer que um dos principais percussores, no país, da Pedagogia Nova foi o político e educador brasileiro Anísio Teixeira, o qual defendia a "bandeira do Movimento

---

5 Santos (2010, p. 43) explana que: " A partir do final da década de oitenta e início da década de noventa, o conceito de cidade educadora foi tomando novos rumos e ganhando novo fôlego. Grande importância neste processo teve a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, no ano de 1990 que, em grande parte, atualiza e amplia a perspectiva da Unesco sobre a educação, reafirmando e indicando, entre outras linhas, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem com a promoção de meios mais democráticos para que todos possam ter acesso aos conhecimentos e habilidades essenciais à vida contemporânea. As ideias de "educação permanente" e "cidade educadora" se insinuam no documento, podendo ser inferidas a partir das seguintes expressões: "desenvolvimento humano permanente" (art. 1, nº 4) e "possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas possibilidades" (art. 4, nº 3). Ao se utilizar da expressão "continuar aprendendo" (art. 1, nº 1), qualificando a aprendizagem como sendo algo contínuo e, estendendo essa continuidade a toda existência, como se pode perceber na expressão "aprendizagem por toda vida"(art. 5), parece trazer subjacente o conceito de educação permanente. Do mesmo modo, o artigo sétimo, intitulado (sugestivamente) *Fortalecer as Alianças*, parece afirmar o conceito de cidade educadora quando "novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação" e, também, o artigo nono, ao declarar que "todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar" para a educação.

6 Pedagogia tradicional: Na tendência tradicional, a pedagogia liberal se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual. [...] A atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade (LIBÂNEO, 1987, p. 22-23).

Escolanovista", cujo lema era: "Uma Pedagogia que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender..." (SAVIANI, 2005, p. 16).

Diante disso, como os ideais da Escola Nova (descritos no Brasil através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932[7]) eram opostos às práticas da Pedagogia tradicional, a Escola Nova "veio" apresentar uma pedagogia centrada no interesse e na formação global do individuo. Ou seja, o diferencial da Pedagogia Nova era a proposição de uma escola como lócus de estimulação e de exploração de aprendizagens, onde o aluno é o sujeito (alvo) principal de todas as ações pedagógicas.

Segundo José Carlos Libâneo (1987, p. 25), a finalidade deste tipo de escola progressivista está em:

> Adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida. Todo ser dispõe dentro de si mesmo de mecanismos de adaptação progressiva ao meio e de uma consequente integração dessas formas de adaptação no comportamento. Tal integração se dá por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais. A escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente.

Além disso, é indispensável destacar que, no Brasil, no início do século XX, a grande massa da população estava à margem da escolarização, pois o ingresso na escola pública era privilégio de poucos (pouquíssimos), como, por exemplo, de pequenos grupos da elite econômica e religiosa, vigente na época.

Diante deste contexto, a "bandeira" então ativada por Anísio Teixeira, entre outros, não era só de oposição à escola tradicional em termos pedagógicos, mas também pela democratização do ensino público para toda população (no que tange o direito ao acesso, a permanência e um tipo de aprendizagem que suplementasse e despertasse potenciais significativos no desenvolvimento (global) humano e também para o seu preparo para o mercado de trabalho, através de atividades socioeducativas e instrumentais fornecidas pela educação pública).

---

7 Em 1932, um grupo de intelectuais preocupado em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado lança o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros educadores, como Anísio Teixeira. O manifesto propunha que o estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nessa época, a igreja era concorrente do estado na área da educação. Foi em 1934, com a nova constituição federal, que a educação passa a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. (PORTAL MEC, acesso em 10 out. 2011).

Atualmente, após avanços e retrocessos em relação à democratização do ensino público brasileiro, temos, de fato, uma maior oferta de vagas, principalmente depois que o Ensino Fundamental passou a ser obrigatório legalmente. Mas a "luta" pela democratização do ensino público no século passado não parou por aí. Pelo contrário, ela só começou, ou seja, o acesso ao ensino público foi uma conquista histórica, que nos serviu de ponto de partida e de rumo para novos desafios, principalmente num país continental e com extremas desigualdades como o Brasil.

Nesse leque de desafios conflitantes que implica a problemática educacional brasileira, está em pauta novamente, nos debates e textos legais, a expansão do horário escolar como tentativa de fomentar a melhoria do ensino público diante das demandas negativas (políticas estruturais e pedagógicas), que, historicamente, estão cada vez mais evidentes e denunciadas neste século.

Vejamos:

> A discussão sobre a proposta de Educação Integral não é simples e implica, além de um sistema legal e jurídico consistente e exequível, uma questão conceitual, já que não há consenso quanto ao entendimento do termo e as definições existentes contemplam diferentes dimensões acerca de elementos fundamentais para a definição de Educação Integral, como tempo e espaço, formação de educandos e educadores, articulação entre os diferentes saberes e relação entre escola e comunidade, espaços formais e informais de educação. Estas dimensões são relevantes e merecedoras de ampla reflexão sobre o papel e as implicações de cada uma delas no contexto do debate atual sobre o tema. (PACHECO, 2008, p. 5).

Assim, não há consenso conceitual sobre o entendimento do que seja "educação integral". Ou seja, alguns estudos definem educação integral como aumento de horas de estudo cognitivo na escola e outros compreendem educação integral como desenvolvimento total das crianças e jovens nos aspectos: cognitivo, afetivo, psicomotor e social. Já uma terceira compreensão define educação integral como integração de conhecimentos interdisciplinares[8] e transdisciplinares[9], focalizando de modo específico o currículo escolar.

Entre essas compreensões anteriormente mencionadas, Guará (2009, p. 67) também aponta que "A educação integral em tempo integral surge, então, como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infantojuvenil".

8 Interdisciplinaridade: é caracterizada pela presença de uma axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade. Dessa forma, dizemos que na interdisciplinaridade há cooperação e diálogo entre as disciplinas do conhecimento, mas nesse caso se trata de uma ação coordenada. [...]. Na verdade, ela se refere ao elemento (ou eixo) de integração das disciplinas, que norteia e orienta as ações interdisciplinares (CARLOS, 2011).

9 Transdisciplinaridade: representa um nível de integração disciplinar além da interdisciplinaridade. Trata-se de uma proposta relativamente recente no campo epistemológico. Japiassú a define como sendo uma espécie de coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral. Este é um tipo de interação onde ocorre uma espécie de integração de vários sistemas interdisciplinares num contexto mais amplo e geral, gerando uma interpretação mais holística dos fatos e fenômenos (CARLOS, 2011).

Para tanto, um projeto pedagógico voltado para a ampliação do tempo escolar que visa à promoção da educação integral (assistencialista e educativa) dos sujeitos deve considerar segundo Titton (2008, p. 32):

> As múltiplas dimensões da formação humana e os diferentes contextos em que acontecem: como a família, a escola, a comunidade próxima e a cidade, buscando favorecer aprendizagens significativas relacionadas à convivência, à participação e à autonomia. As ações daí decorrentes implicam um conjunto de espaços educativos, incluindo a escola, que operam de forma integrada rompendo a histórica fragmentação de projetos políticos e pedagógicos e das lógicas que confundem a centralidade da escola nos processos educativos com a sua exclusividade na educação de crianças, adolescentes e jovens.

Desse modo, o desenvolvimento da educação integral como política pública educacional exige uma conjuntura intencional de ações, que sejam viáveis de serem concretizadas, que contenham clareza de posicionamentos teórico-metodológicos e filosófico-conceituais, para que, de fato, os objetivos propostos temporariamente possam ser reavaliados e reelaborados diante da clareza do que foi planejado inicialmente, contando, para isso, com a ampla participação de todos os sujeitos ou seus representantes legitimados inseridos nesta referida trama político-pedagógica específica, senão a escola de tempo integral se tornará um simples depósito de jovens e crianças, perdendo todos os caracteres pedagógicos e acarretando, além disso, um grande desperdício de verbas para os cofres públicos.

Não é novidade que muitos programas de expansão do tempo escolar (na escola pública) no país não obtiveram êxito por muitos fatores, como, por exemplo, quando os interesses partidários prevalecerem sobre os político-sociais, fragmentando e enfraquecendo projetos e programas já instituídos, ou em fase de experimentação.

Segundo Cavaliere (2007, p. 1018):

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

Enquanto o tempo escolar não for bem planejado, exequível, embasado e desenvolvido se tornará um desperdício. Cairá no descrédito, na desistência e na insatisfação de todos que participam da jornada escolar ampliada. Isto é, os alunos (alvo principal do sistema escolar) resistirão em participar de um local que os serve somente como confinamento de atividades maçantes e pouco significativas.

Para Esquinsani (2009, p. 71):

> O uso inadequado do tempo não configura qualidade em termos educacionais; o que fazemos na duração do tempo em que estamos na escola caracteriza com mais propriedade uma educação de qualidade do que a simples dilatação temporal.

Sob esse entendimento, uma expansão do horário escolar deve prever a reorganização do currículo de acordo com os equipamentos e a realidade que cada escola e a sua comunidade dispõem. Requer estudo, plano de ações, atividades lúdicas diversificadas e estimuladoras. Deve a escola propor expansão de oportunidades dentro ou fora do espaço escolar. Ou seja, o aumento do tempo escolar deve ser quantitativo e qualitativo.

Isto quer dizer que a escola de tempo integral deve ser aceita pelo professor e pelo aluno como uma opção e não como obrigação. Ambos precisam se sentir parte e fazer parte das atividades oferecidas na e com a escola. E, para isto, a escola precisa ser pedagogicamente atrativa, com diversificadas estratégias de ações e ter um relacionamento coparticipativo com a sua comunidade local, estando aberta para ela e as suas "vozes" de modo interativo e não autoritária.

Diante disso, Gonçalves (2006, p. 6) também nos diz que:

> Democratizar as relações existentes na escola pressupõe a democratização do acesso a todos os meios disponíveis para as situações de aprendizagem e a sua gestão compartilhada. Significa distribuir o poder, muitas vezes concentrado, para um partilhar conjunto de responsabilidades e o exercício de uma autonomia progressiva. Agregando, desse modo, o aprendizado de um currículo que considere as relações existentes e a participação de todos. Consequentemente, esse currículo propiciará a formação de sujeitos críticos, autônomos e com as competências necessárias para participar coletivamente em uma sociedade democrática.

Quando a comunidade é capaz de interagir e reconhecer que aquela escola não está apenas geograficamente localizada naquela comunidade, mas a reconhece como integrante do espaço comunitário, muitas experiências podem ser adicionadas, multiplicadas e fundidas entre ambas.

Quanto ao educador, Sueli de Lima (2009, p. 36) destaca que:

> O educador para a educação integral é aquele capaz de compreender a escola na sua dimensão pública, como um fórum de distintas vozes e discursos. É capaz de resgatar essa dimensão, recuperando o diálogo entre pais, professores e alunos. Trata-se de um diálogo em que o professor tem clareza do seu papel como mediador de saberes, e não como o "dono da verdade". Sem abrir para a comunidade, a escola dificilmente poderá cumprir sua função social. A comunidade, por sua vez, não pode prescindir da escola para os seus projetos. É uma dupla dimensão: a comunidade como agente educador e, ao mesmo tempo, como sujeito (coletivo) que se educa.

Em outras palavras, a educação integral em tempo integral no Brasil é um dos grandes desafios educacionais que persiste neste momento histórico. Ou seja, o grande desafio do sistema educacional público está na capacidade de oferecer conjuntamente: O acesso, a permanência (segmento e não evasão) e a(s) aprendizagem(ns) integral(is). No que tange a todo o ensino básico, pelo menos.

2.3.1 Escola pública de tempo integral no Brasil: principais experiências de práticas inovadoras

Mundialmente, a ideia da "Educação Integral (desenvolvimento global do ser humano)" em "tempo integral (expansão do horário escolar)" já foi e tem sido pensada e discutida por várias correntes e experiências ao longo do século XX. Dentre elas, no Brasil, há duas experiências pioneiras que merecem destaque: as Escolas-parques, planejadas por Anísio Teixeira, e os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), idealizados pelo Darcy Ribeiro. Vejamos:

- As escolas-parques:

Na década de 1940, foi construído, na cidade de Salvador (Bahia), o Centro Educacional Carneiro Ribeiro[10], a primeira escola-parque planejada por Anísio Teixeira, que, na época, era Secretário de Educação e Saúde do Estado.

Neste centro educativo, havia "escolas-classe" e uma "escola-parque". Os alunos dividiam seu tempo entre a escola-classe e a escola-parque (em turnos diferentes), a qual oferecia atividades de Educação Física, jogos, recreação, biblioteca, teatro de arena e setores para atividades artísticas, culturais e sociais.

Diz Nunes (2009, p. 125):

> O projeto de construção do Centro comportava quatro escolas-classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos; uma escola-parque, com sete pavilhões destinados às práticas educativas, onde os alunos completavam sua educação no turno alternado ao da classe. Aos alunos do centro era oferecido um dia completo de permanência em ambiente educativo. Havia, ainda, um plano de manter, numa residência apropriada, 5% dos meninos considerados sem lar, mas essa residência nunca foi construída. A construção dessas instalações físicas foi dada como encerrada em 1964. Os quatro prédios grandes, amplos e modernos eram frequentados cada um por mil alunos (500 no turno matutino e outros tantos no vespertino), e estavam localizados nos seguintes bairros: na Liberdade, a Escola-Classe 1; em Pero Vaz, a Escola-Classe 2; na Caixa d'Água, as Escolas-Classe 3 e 4. Nesta última, em 1964, passou a funcionar o ginásio, instalado em 1962 num dos pavilhões da Escola-Parque. A Escola Álvaro Silva foi incorporada ao Centro posteriormente.

Segundo Nunes (2009), o Carneiro Ribeiro tinha a capacidade de receber quatro mil alunos aproximadamente. Para cada 20 alunos, havia um profissional capacitado. Neste Centro educacional, eram realizadas inúmeras atividades, como artes aplicadas (desenho,

10 O Centro de Educação Popular foi nomeado pelo governador da época, Octávio Mangabeira, de Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em homenagem ao educador baiano que se distinguira na formação de intelectuais brasileiros prestigiados como Ruy Barbosa e Euclides da Cunha. Ernesto Carneiro Ribeiro nasceu em Itaparica, Salvador, em 12 de setembro de 1839, e faleceu na mesma cidade em 13 de novembro de 1920. Afro-descendente, médico, professor, linguista e educador, ele passou à História, sobretudo, pela polêmica mantida com Ruy Barbosa, seu ex-aluno, acerca da revisão ortográfica do Código Civil Brasileiro (NUNES, 2009, p. 121).

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

As classes reuniam alunos por faixa etária e não por testes de capacidade e inteligência. A permanência da criança ingressa na escola-parque era de sete anos, sem repetência escolar.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (TEIXEIRA, 1968, p.27) era dividido da seguinte forma:

> - Jardim de infância: para crianças de 4 a 6 anos;
> - Escolas-classe: para educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a14 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares;
> - Escola-parque: destinada a completar a tarefa das escolas-classes, mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, numa rede de prédios ligados entre si, dentro da mesma área e assim construída:
> – biblioteca infantil e museu;
> – pavilhão para atividades de artes industriais;
> – conjunto para atividades de recreação;
> – conjunto para atividades sociais e artísticas (música, dança, teatro, clubes, exposições);
> – dependências para refeitório e administração;
> – pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos sem família, sujeitos as mesmas atividades educativas para os alunos externos e semi-internos;

Quanto aos professores, Nunes (2009, p. 125) destaca que:

> Os professores foram recrutados na capital baiana e no interior. Passaram por cursos de aperfeiçoamento no Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, no Curso de Artes Industriais do Senai, no Rio de Janeiro, na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte, e alguns tiveram bolsas para estudar nos Estados Unidos da América do Norte.

Também é válido destacar que, além da formação continuada, os professores recebiam apoio do Setor de Currículo e Supervisão nas suas dificuldades referentes ao ensino e à aprendizagem. A escola-parque abrigava ainda, a Direção e Administração Geral, o Setor de Currículo, a Supervisão e Orientação Educativa, a Assistência Médico-odontológica e alimentar aos alunos.

O centro educativo tornou-se um modelo de educação primária no país. Na época, chegou a receber visita de representantes da ONU (Organização das Nações Unidas) e da

Unesco (Fundo das Nações Unidas para a Infância e Juventude), os quais ficaram encantados com o Programa brasileiro e suas atividades socioeducativas.

A direção geral era exercida pela professora e irmã de Anísio Teixeira, Carmem Spínola Teixeira, também auxiliada por diretores e subdiretoras das escolas-classe, assistentes administrativos e técnicos nos diversos setores da escola-parque.

Além disso, é válido esclarecer que as propostas de Anísio Teixeira nunca foram para uma escola, mas para o Sistema Nacional de Ensino (todo o país). Mesmo que os custos fossem altíssimos, a educação, segundo ele, deveria ser o primeiro e o mais importante plano de um governo público.

Em seu discurso de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Anísio Teixeira (1968, p. 176) afirmou:

> Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dúvida nacional. Pode a educação garantir-nos a sobrevivência? Acredito que responderão todos afirmativamente a essa pergunta. Basta que reflitamos sobre a inviabilidade da criatura humana ineducável.

Segundo o referido político, a escola primária deveria oferecer aos estudantes oportunidades amplas de vida, pois a instrução primária, naquele momento, para a maioria da população, não era acessível nem o seu ingresso, muito menos recursos que garantissem sua permanência e um ensino de/com qualidade que suplementasse o desenvolvimento socioeducacional humano e instrumental que preparasse o indivíduo escolarizado para o exercício trabalhista formal e informal.

Para Teixeira (1959, p. 82):

> A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física.

Nessa mesma época, foram desenvolvidas, no Rio de Janeiro, experiências semelhantes à escola-parque de Salvador em cinco escolas públicas de 1ª a 4ª série. Este projeto experimental era coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão do Governo Federal dirigido, na época, por Anísio Teixeira.

Explana Nunes (2009, p. 132):

> O educador guiou-se por uma ideia matriz que o colocou do lado oposto a todo processo centralizador e impositivo que teve em Gustavo Capanema, como líder do governo Dutra, sua máxima expressão. Anísio Teixeira defendeu, portanto, a descentralização, a diferenciação educativa, a facilitação das transferências entre os tipos de ensino e a articulação da ação das várias esferas públicas – federal, estadual e municipal – na condução da expansão escolar do

> país. Daí viria a unidade, ou seja, da cooperação e da vigilância comuns dessas três instâncias para o cumprimento das prerrogativas legais das diretrizes e bases da educação nacional.

Diante do exposto acima, é importante esclarecer que, apesar de as escolas-parques não chegarem a ser multiplicadas no país, devido ao alto custo e o grande número de críticas e interesses partidários, Teixeira demonstrou o seu diferencial como político e defensor da escola pública brasileira de horário integral, pois, apesar de todos os impasses burocráticos, a sua "tentativa" era disseminar as escolas-parques para todo o país e não só para algumas experiências isoladas que privilegiavam apenas um pequeno grupo da população, como alguns o criticavam.

Após aproximadamente quarenta anos, da educação pública brasileira, foi planejada e criada outra experiência inovadora semelhante às escolas-parque, isto é, que privilegiava o ensino integral em horário integral, a qual também é merecedora de destaque: a criação e implementação dos Centros Integrados de Educação Pública. Vejamos.

- Os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps):

Em 1980, foram construídos, no Estado do Rio de Janeiro, na gestão do governador Leonel Brizola, os Centros Integrados de Educação Pública, mais conhecido como "Cieps"[11]. Eram responsabilidade de Darcy Ribeiro, quando Secretário da Educação no Rio de Janeiro, nos governos de Leonel Brizola (1983-1986 e 1991-1994).

O Programa dos Cieps, popularmente conhecidos como "Brizolões", foi constituído por um conjunto de prédios especiais e uniformes (projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer). A sua proposta previa um único projeto pedagógico e uma organização curricular padronizada para os alunos da rede estadual e funcionava em tempo integral.

Maurício (2004, p. 41) destaca que:

> Esta escola foi projetada para atender 600 crianças em turno único, além de 400 à noite, na educação juvenil. Durante o dia os alunos deveriam ter, além das aulas curriculares, orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, de vídeos na sala para esse fim, e participação em eventos culturais. Como o projeto previa atendimento aos alunos provenientes de segmentos sociais de baixa renda, as escolas foram localizadas preferencialmente onde havia maior incidência de população carente. A assistência médico-odontológica, a alimentação e os hábitos de higiene eram desenvolvidos como condição para o atendimento em horário integral dos alunos deste segmento social.

Todo o projeto de implementação dos Cieps foi semelhante ao das escolas-parques idealizadas por Anísio Teixeira na década de 40.

---

11 Ao todo, foram construídos 500 Cieps no Estado do Rio de Janeiro.

Segundo Monteiro (2009, p. 35):

> Escolas de horário integral, os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) representam uma experiência original de inovação e democratização da educação no Brasil: além da ampliação de tempo e espaço para permanência dos alunos na escola, expandem seus objetivos ao assumir a formação contínua em serviço de seus professores como tarefa inerente e necessária ao seu fazer cotidiano. 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.

Os Cieps sofreram inúmeras críticas, como as experiências das escolas-parques, em razão dos altos custos, corrupções, descrédito e descontinuidade das demais gestões políticas e partidárias.

Monteiro (2009, p. 44) também nos diz que no Ciep:

> O desafio está presente, também, na necessidade de aprender a trabalhar com profissionais com outras formações e experiências, que estarão trabalhando com os alunos em ações com repercussões educativas que os professores precisam aprender a explorar. Além disso, para que o Programa Especial de Educação possa, efetivamente, se desenvolver em sua plenitude, é necessário que seus professores conheçam a proposta, se engajem politicamente na ação educativa ali realizada e, principalmente, ampliem o seu olhar sobre o mundo e façam a leitura crítica da realidade sociocultural – não apenas da realidade local, mas de um mundo globalizado –, uma leitura aberta para o diálogo com a produção contemporânea difundida na mídia, na literatura, no cinema, na internet. No que se refere à ação docente propriamente dita, no contexto dos Cieps, a proposta é que o professor, além dos subsídios presentes nos currículos e livros didáticos, obtenha informações sobre aspectos culturais da comunidade atendida pela escola e que estes sejam considerados na definição de situações de aprendizagem significativas, compreensíveis para os alunos.

Desde então, do desenvolver das referidas experiências inovadoras explanadas acima, surgiram, posteriormente, inspiradas nestes modelos, outras iniciativas de políticas públicas de expansão do horário escolar com a oferta de atividades complementares socioeducativas. Como, por exemplo, os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) em São Paulo, em 1991, na gestão do presidente Fernando Collor, posteriormente denominados de Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs); o Programa dos Centros de Educação Integrada, (CEIS) em 1992, em Curitiba; e o Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), em 1993, em São Paulo, entre outros.

Já após o ano 2000, sob a influência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), a qual aponta e incentiva o aumento progressivo do tempo escolar na escola pública, a discussão do tempo escolar voltou com bastante ênfase.

Desde então, vários programas e projetos do governo federal, estadual e municipal passaram ou estão passando por reforma político-curricular para a ampliação do tempo escolar nas escolas com recursos adicionais advindos da União e da iniciativa privada, principalmente nos municípios mais vulneráveis e carentes financeiramente, numa tentativa

suplementar o desenvolvimento do ensino integral (em tempo integral), o qual aparece na legislação brasileira nos seguintes documentos:

- Nos artigos 205, 206, e 227 da Constituição Federal (1988):

> Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
>
> Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
>
> III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino:
>
> IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
>
> V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei: planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União:
>
> Vl – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
>
> VII – garantia de padrão de qualidade;
>
> Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

- Nos artigos 34 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996):

> Art.34 – A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
>
> §1. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta lei.
>
> §2. O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.
>
> Art.87 – É instituída a década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.
>
> §5. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de Ensino Fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996).

- No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 9.089/1990):

> Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à

> alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

- No Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.179/01):

> [...] Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino.
>
> Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo.
>
> [...] Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas.
>
> [...] A oferta qualitativa deverá, em decorrência, regularizar os percursos escolares, permitindo que crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira. A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.
>
> [...] O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência (BRASIL, 2001).

- No Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB, Lei nº 11.494/2007):

> O FUNDEB contribuiu para o desenvolvimento da Educação Integral ao financiar de modo diferente as escolas que atuam em tempo integral com jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias, as quais são contabilizadas pelo Censo Escolar. Assim, o Governo Federal implementou o Programa Mais Educação, cuja intenção é ampliar o tempo escolar e a organização curricular das escolas públicas em favor do 'Ensino Integral'(BRASIL, 2007).

2.3.2 Programa Federal Mais Educação

Foi implementado, em 2007, pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de fomentar progressivamente a ampliação da jornada escolar no Brasil para um mínimo de sete horas diárias.

Segundo o Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)[12]:

12 Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): Consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse (PORTAL MEC, acesso em jun. 2011).

> O Programa Mais Educação (Portaria Interministerial nº 17/2007) é uma iniciativa do governo federal que tem como prioridade contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, articulando, a partir do projeto escolar, diferentes ações, projetos e programas nos estados, Distrito Federal e municípios. Trata-se de um programa interministerial, do qual fazem parte os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, Ciência e Tecnologia, Esporte, Meio Ambiente, Cultura e a Secretaria Nacional da Juventude.
>
> Para sua implementação em 2008, foram selecionados municípios, a partir do conjunto dos seguintes critérios:
>
> - Assinatura do Compromisso Todos pela Educação;
> - Regularidade junto ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), conforme Resolução CD/FNDE nº 13 de 28/04/2008;
> - Escolas estaduais ou municipais localizadas nas capitais e cidades das regiões metropolitanas co m mais de 200 mil habitantes, com baixo Ideb e com mais de 99 matrículas registradas no Censo 2007, do Inep;
> - 40 horas semanais serão a contrapartida a ser oferecida pela escola.

Isto é, o Programa tem como objetivo oportunizar as crianças e jovens, mais tempo educativo dentro e fora da escola (sob sua responsabilidade), mais convívio com a comunidade, mais situações de aprendizagens e experiências culturais.

O Programa Mais Educação é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e tem como pretensão atingir cada vez mais um maior número de escolas (municípios).

As escolas que adotaram o Programa Mais Educação recebem recursos e apoio técnico do MEC para oferecer atividades nas áreas de acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, inclusão digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica, educação econômica e cidadania.

Segundo informações do MEC[13], o critério para a seleção das escolas é que elas estejam situadas em capitais e cidades com mais de 100 mil habitantes localizadas nas regiões metropolitanas ou em cidades com mais de 50 mil habitantes localizadas em estados com baixa densidade demográfica.

Também é válido mencionar que, até o momento, o Mais Educação atende com preferência as escolas de baixo IDEB, situadas em locais vulneráveis e carentes.

Diz Maurício (2009, p. 19):

> Para avaliar a demanda pela educação em tempo integral, entendemos que é necessário investigar que representações circulam na sociedade a respeito da sua adoção pela escola pública. Afinal, esta política 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.

13 Texto completo em: Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola.

Ou seja, sem o reconhecimento social, qualquer programa educativo perde sua efetividade socioeducativa.

Segundo o Ministério da Educação no documento Educação Integral: texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009a, p. 6):

> A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem.

Cabe-nos, então, o exercício reflexivo (político-pedagógico) individual e coletivo e diversidade estratégica em todas as etapas e contextos que permeiam e circundam o processo educacional integral na escola, sendo ela de horário integral ou não. Pois o tempo ampliado na escola não significa ser sinônimo de "qualidade ampliada".

2.4 **A experiência da Cidade Escola Aprendiz: a "semente" que "germinou" o Programa Bairro-Escola**

Segundo a Associação Escola Aprendiz (site oficial), a "semente" que caracterizou o Programa Bairro-Escola (educação comunitária) começou no Brasil em 1997, a partir de uma proposta desenvolvida em Nova York, nos Estados Unidos, por Gilberto Dimenstein denominada Projeto Aprendiz. Tal projeto investigava a possibilidade de incorporação dos conteúdos de direitos humanos no currículo escolar.

Desde então, a partir do Projeto Aprendiz, logo foi lançado o site Aprendiz, que complementava e atualizava, em tempo real, o conteúdo do livro Aprendiz do Futuro.

O site Aprendiz era mantido por jovens de escolas públicas e particulares, coordenado por jornalistas, em parceria com o Colégio Bandeirantes. E foi um exemplo das primeiras experiências em educomunicação[14] do país.

14 Educomunicação é definida pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) como o conjunto das ações destinadas a ampliar o coeficiente comunicativo das ações educativas, sejam as formais, as não formais e as informais, por meio da ampliação das habilidades de expressão dos membros das comunidades educativas, e de sua competência no manejo das tecnologias da informação, de modo a construir ecossistemas comunicativos abertos e democráticos, garantindo oportunidade de expressão para toda a comunidade. O ecossistema comunicativo designa a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional.

Através da redação deste site, outros projetos envolvendo comunicação, educação e participação juvenil surgiram, na época, no bairro de Vila Madalena em São Paulo.

Em um destes programas virtuais, o Oficina de Sites, os jovens se encontravam para desenvolver páginas eletrônicas para outras ONGs e, no processo, ampliavam seus conhecimentos por meio da pesquisa e da elaboração de conteúdo.

Já em outro, o Redação Escola, jovens desenvolviam aprendizagens de técnicas de comunicação e língua portuguesa.

Em 1998, o Projeto Aprendiz[15], já delineado e mais contundente com a comunidade do entorno, ampliava ainda mais suas atividades. O Projeto deu origem à Cidade Escola Aprendiz.

Também no mesmo ano, o bairro da Vila Madalena foi escolhido como área de atuação, onde foi instalada a sede da Cidade Escola Aprendiz, na Rua Belmiro Braga, que agregava a redação do site Aprendiz.

Com o intuito de desenvolver experimentos educacionais, foram utilizadas, a partir daí, a arte e a informática como ferramentas para aperfeiçoar a expressão e a comunicação do jovem. Nesse momento, o Projeto 100 Muros Virtual para o Real envolvia agentes sociais, educadores, jovens, crianças e adultos da comunidade para a revitalização dos muros da cidade e os demais locais da comunidade que estavam abandonados. Foi um dos primeiros passos para a aplicação do conceito Bairro-Escola.

Diante disso, os primeiros desafios assumidos pela Cidade Escola foram embelezar e recuperar os espaços deteriorados da Vila Madalena, a começar pelas ruas e praças próximas à sua sede. Para isto, a Cidade Escola Aprendiz começou a envolver as crianças e adolescentes da comunidade no plano de recuperação dos espaços deteriorados do bairro. O diálogo com a comunidade surtiu os efeitos esperados, e todo trabalho de recuperação do bairro, realizado a partir de então, continua vigente, servindo de modelo para outras cidades.

São construídos assim os primeiros ensaios sobre o conceito de Bairro-Escola, aqui entendido como sinônimo de comunidade educadora, isto é, aquela que é educada para educar, em que a escola é vista como “ponte de articulação” entre políticas públicas e as demandas comunitárias.

---

15 O projeto consistia em um amplo programa de educação para cidadania, que estimulava os alunos a extrapolar os muros da escola e a assumir responsabilidades comunitárias. Ao longo dos anos, os educadores e as próprias crianças e jovens foram expandindo suas ações pelo bairro e construindo trilhas educativas. As aulas passaram a acontecer nos mais diferentes lugares, alguns mais convencionais, como uma oficina de invenção de brinquedos, escolas de circo e de teatro, outros bastante improváveis, como bufês, ateliês de artesãos, estúdios e restaurantes. Além disso, também foram feitos acordos com médicos e terapeutas que passaram a acompanhar o desempenho das crianças.
Seguindo sua própria trilha, a Cidade Escola Aprendiz foi desenvolvendo o conceito de bairro-escola, um novo modelo de gestão de potencialidades educativas, que busca transformar toda a comunidade em extensão da escola, trançando o processo de ensino-aprendizado à vida cotidiana (ASSOCIAÇÃO CIDADE..., 2007, p. 7-9).

3 **PROGRAMA BAIRRO-ESCOLA DE NOVA IGUAÇU: CARACTERIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E O SEU DESENVOLVIMENTO INICIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

Este capítulo apresenta uma abordagem sintética da caracterização sociodemográfica do município de Nova Iguaçu e os principais elementos que compõem a política educacional iguaçuana, em especial após a adoção do Programa Bairro-Escola (em 2006) e sua fase inicial de desenvolvimento na rede municipal de ensino.

3.1 **A constituição do município de Nova Iguaçu e suas características sociodemográficas**

FIGURA 1 - Nova Iguaçu em 1891

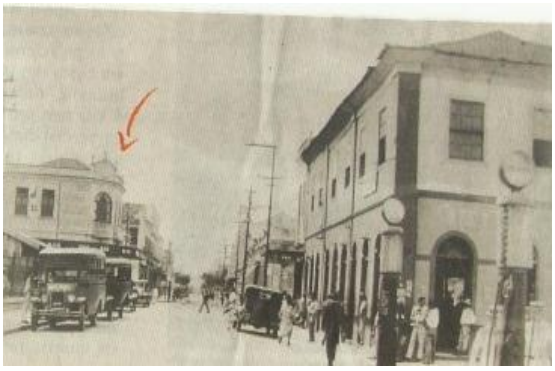


FIGURA 2 - Nova Iguaçu em 1932

Fonte: Prefeitura de Nova Iguaçu edição especial: De Maxambomba a Nova Iguaçu, 2008d.

FIGURA 3 - Nova Iguaçu em 2012.
Fonte: Jornal Extra – o Globo- 15 de jan. 2012

Segundo o Atlas Escolar da Cidade de Nova Iguaçu (2004, p.14), o município de Iguassú, foi criado no dia 15 de janeiro de 1833, com sua sede instalada às margens do rio que lhe deu o nome.

Em 1891, a sede do município foi transferida para o arraial de Maxambomba e, em 1916, Maxambomba passou a ser chamada de Nova Iguaçu.

Originalmente, o município ocupava uma área de aproximadamente 1.321 quilômetros quadrados, território que correspondia a quase totalidade da região, hoje conhecida como Baixada Fluminense (Anexo B).

Em 1933, o município era constituído pelos seguintes distritos e povoações: 1º Distrito (Distrito de Nova Iguassú), constituído pelas localidades de Mesquita, Morro Agudo, Andrade de Araújo, Prata, Ambahi, Santa Rita, Ahiva, Amaral, Carlos Sampaio, Belford Roxo, Heliópolis, e Itaipu; 2º Distrito (Distrito de Queimados), constituído pelas localidades de Austin e Marapicu; 3º Distrito (Distrito de José Bulhões), do qual faziam parte as localidades de Retiro, São Bernadino, Iguassú, Barreira, Tinguá, Palmeiras, Rio D'Ouro, Santo Antônio e São Pedro; 4º Distrito (Distrito de São João de Meriti), com as localidades de Belford, São Matheus, Thomazinho, Itinga, Rocha Sobrinho, Vila Rozaly, Coqueiros e Coelho da Rocha; 5º Distrito (Distrito de Bonfim), constituído pelas localidades de Palmeiras e Santa Branca; 6º Distrito (Distrito de Xerém), do qual faziam parte as localidades de Pilar, Actura, e Rosário; 7º Distrito (Distrito de Nilópolis); e, finalmente, 8º Distrito (Distrito de Duque de Caxias), constituído pela localidade de Sarapuhi, e o 9º, o último Distrito (Distrito de Estrellas).

Nova Iguaçu pode ser considerada uma verdadeira fábrica de cidades, pois muitos dos municípios que, hoje, integram a Baixada Fluminense foram criados a partir da emancipação das terras iguaçuanas.

A 1ª emancipação ocorreu em 1943, dando origem ao município de Duque de Caxias, sendo seguida pelas emancipações de Nilópolis, Belford Roxo, Queimados, Japeri e, finalmente, em 1999, ocorreu a emancipação de Mesquita.

- Características sociodemográficas:

O município de Nova Iguaçu (Anexos B, C e D) situa-se na Baixada Fluminense, região atualmente integrada por 13 municípios na Área Metropolitana do Rio de Janeiro, limitando-se com Miguel Pereira (ao norte), Duque de Caxias (nordeste), Japeri (noroeste), Rio de Janeiro (sul), Mesquita (sudeste), Seropédica (sudoeste). Belford Roxo (leste) e Queimados (oeste).

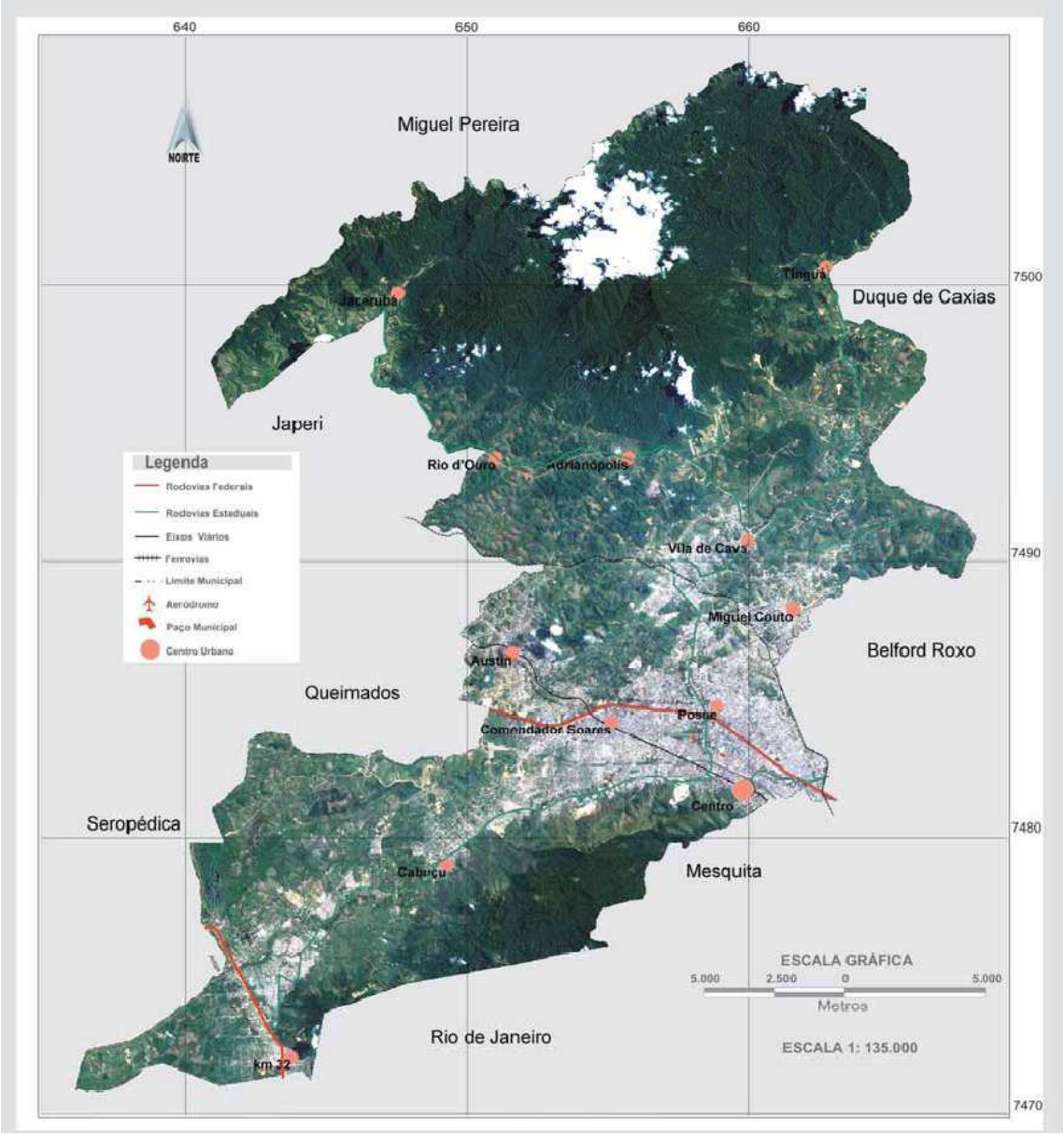


FIGURA 4 - Mapa de Nova Iguaçu e seus limites territoriais
Fonte: Atlas Escolar da Cidade de Nova Iguaçu, 2004.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2010), em extensão territorial, Nova Iguaçu é o maior município da Baixada (responde por 11,1% da área metropolitana) e o segundo em população, estimada em 796.257 mil habitantes. Tem alta densidade demográfica, 1.527,60 hab/km².

O território de Nova Iguaçu é de (IBGE/2010) 521.247km² de área, com mais de um terço coberto por florestas (vegetação de Mata Atlântica). 67% são áreas de proteção ambiental. Abriga importantes áreas de preservação ambiental (Área de proteção ambiental de Tinguá, da Serra de Madureira, do Parque Municipal, da Serra de Maxambomba, do

Reservatório de Rio D'ouro, de Guandu-açu, Morro Agudo, Tinguazinho, do Retiro e Jaceruba) e uma generosa bacia hidrográfica, tendo como principais rios o Iguaçu e o Guandu.

Sua população feminina corresponde a 52,1% (IBGE/2010), e masculina corresponde a 47,9% (IBGE/2010) dos residentes.

O município também conta com indústria e comércio desenvolvidos, 300km de rodovias (federais, estaduais e municipais) e se situa às margens da mais importante rodovia do país – a Presidente Dutra, que liga o Rio de Janeiro a São Paulo – e nas proximidades do Porto de Sepetiba (segundo a Prefeitura de Nova Iguaçu).

Fundação do município: 15 de janeiro de 1833.

- **Gentítlico:** iguaçuano
- **Festa religiosa**: Padroeiro Santo Antônio comemorada todo dia 13 de junho.
- **Área da unidade territorial** (quilômetro quadrado): 521,247 distribuída em 69 bairros.
- **Densidade demográfica** (habitantes por quilômetros quadrados): 1.527, 60.
- **População total estimada:** (Censo 2010): 796.257. **Homens**: 381.750. **Mulheres**: 414.507 aproximadamente.
- **População residente –** cor ou raça : branca: 288.461 pessoas, negra: 112.692 pessoas, parda: 387.156 pessoas;
- **População urbana:** 98,9% **População rural**: 1,1%
- **Indústrias:** (780). **Estabelecimentos comerciais:** (3.980). **Empresas de serviços**: (1.618) (dados Jucerja).
- **PIB per capita a preços correntes:** 11.046,52 reais
- **Despesas orçamentárias:** Receitas: 52,7% Despesas: 47,3%
- **Instituições financeiras:** 40 agências
- **Serviços de saúde atendidos pelo Sistema único de Saúde** (SUS): 104 estabelecimentos.
- **1 Hospital Geral de referência**: Hospital da Posse.
- **Saneamento:** 81% dos domicílios têm acesso à rede geral de abastecimento de água; 52% possuem esgoto sanitário ligado à rede de coleta; 1% de esgoto tratado; 60% dos domicílios têm redes coletoras de esgoto; 60% não têm pavimentação; e 70% não têm não tem drenagem de águas pluviais.
- **Percentual de alfabetização**: 93% da população acima de 10 anos.
- **Número de escolas**: 87 (estaduais); 126 (municipais) e 7 creches conveniadas.
- **Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais:** 4,6% (ano 2010)

Quadro 1- Síntese dos dados sociodemográficos de Nova Iguaçu
Fonte: (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) IBGE/ Cidades, 2011.

O quadro anterior (referência IBGE/2010) demonstra que Nova Iguaçu é uma cidade populosa, com ampla densidade demográfica, majoritariamente alfabetizada e economicamente em expansão. O que não a difere das demais cidades brasileiras quanto aos problemas e desafios estruturais, políticos, ambientais e econômicos que geralmente as populosas metrópoles historicamente apresentam e emergem no seu convívio desigual social. O que são características da sua política macro e micro social.

3.2 **Currículo: como articulação entre macro e micro contextos e negociação de sentidos**

Nos últimos anos, tem sido expressivo o aumento de pesquisas e produções sobre currículo e políticas curriculares. Tal ênfase insinua a ideia de que uma política curricular tem a responsabilidade mágica pelo sucesso ou fracasso educacional (pelo viés da prática ou pelo viés da teoria).

Ou seja, como se o êxito ou insucesso educacional fossem questões restritas a uma teoria "bem elaborada" ou de uma prática "bem executada".

No entanto (diante de tamanha responsabilidade), o que é currículo? De que ou qual currículo tanto falam as pessoas, já que não há um único e definitivo conceito que o defina, pela polissemia conceitual e complexa que ele implica significar?

Isto quer dizer que não há conceito sobre currículo, e sim "conceitos", os quais se fundamentam numa posição, de uma (das plurais) perspectiva de análise, sob a ótica de um determinado entendimento (compreensão/interpretação) de grupos, correntes e períodos histórico-culturais.

Sendo assim, a autora deste texto parte da compreensão de que os conceitos sobre currículo não são "puros" e estáticos. Eles vão se hibridizando no dia a dia (em diferentes contextos), sendo reinterpretados e recontextualizados pelos sujeitos.

Complementa Lopes (2005, p. 54):

> No processo de recontextualização, Bernstein (1996, 1998) interpreta que os textos, assinados ou não pela esfera oficial, são fragmentados ao circularem no corpo social da educação, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los.

Desse modo, um estudo sobre currículo implica uma observação complexa sobre a caracterização de um dado contexto, no que tange às articulações e reinterpretações de "leituras" globais e locais, pois os conceitos formulados num certo momento histórico se entrelaçam, se interagem, se complementam ou até se opõem de modo contínuo.

Lopes (2005, p. 57) também nos esclarece que:

> A incorporação da categoria hibridismo implica entender as políticas de currículo não apenas como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais, que visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada [...]. Em uma perspectiva anti-hegemônica, desenvolver políticas culturais implica favorecer a heterogeneidade e variedade de mensagens, que podem ser lidas por diferentes sujeitos de diferentes formas, sem a pretensão de congelar identidades.

Assim, a autora deste texto compreende currículo como uma negociação temporária, que se reconfigura e se ressignifica, difundindo novos sentidos e acordos entre um ou mais grupos de sujeitos que estão inseridos numa negociação conflituosa e dialética de forças influentes (muitas legitimadas).

Sob essa perspectiva, o currículo se desenvolve numa tensão-latente que nunca estará dócil, pronto e definitivo, pois é através dessa relação de embates que ele adquire novos olhares e sentidos, que sempre serão relativos a diferentes formas de análise político-social.

Segundo César Coll, o mais importante sobre um estudo de currículo não é a busca conceitual que possa defini-lo, mas a inquietação sobre a sua função.

Diz Coll (2003, p. 43):

> O caminho mais direto para precisar o que entendemos por currículo consiste em interrogarmos sobre as funções que ele deve desempenhar e, para identificá-las, convém recordar e ampliar o propósito da natureza das atividades educativas escolares.

Ou seja, um estudo sobre currículo ganha significação quando apresenta dialética, no sentido de constante indagação sobre uma determinada realidade, no que tange a seus princípios, finalidades e traduções, e que tais indagações e suas plurais respostas não sejam somente "conformativas", mas possibilitem novas e sucessivas inquietações.

Isto não quer dizer que um estudo sobre currículo deva ficar somente no campo da abstração. A Educação necessita de guias e planejamentos para orientá-la (ou vice-versa), mesmo que temporariamente.

Porém, o que este texto ressalta é que um estudo sobre currículo não deve se limitar a uma simples análise de programa, plano, diretriz ou guia curricular prescrito e/ou sua transposição para a prática, onde o "campo teórico" produz e o "campo prático" executa, como se ambos não produzissem e fossem incomunicáveis.

No entendimento de Coll (2003, p. 43):

> O currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e a sua tradução operacional, entre teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula [...]. O currículo traduz e concretiza a orientação geral do sistema educacional.

Já para Moreira (2003, p. 43):

> No currículo desenvolvem-se representações, codificadas de forma complexa nos documentos, a partir de interesses, disputas e alianças, e decodificadas nas escolas, também de modo complexo, pelos indivíduos nelas presentes [...]. Enquanto projeto o currículo é uma guia para os encarregadores de seu desenvolvimento, um instrumento útil para orientar a prática pedagógica.

Diante do exposto acima, vale enfatizar que um direcionamento curricular deve, antes, durante e após a sua elaboração e desenvolvimento, levar em consideração a realidade, a mobilidade e a contextualização de um ambiente, para que de fato seja reconhecido por seus sujeitos, e não somente um guia teorizado de proposições não reconhecidas.

Neste sentido, planejar ações, comportamentos e orientações curriculares necessita, segundo Coll (2003), de quatro fontes básicas de informações. São elas:

- formas culturais, cuja assimilação é necessária para o crescimento pessoal da criança (análise Sociológica e Antropológica);
- fatores e processos implicados no crescimento pessoal (análise Psicológica);
- natureza e estrutura dos conteúdos da aprendizagem (análise Epistemológica);
- e prática pedagógica (análise Pedagógica).

Portanto, um planejamento curricular requer, como foi exposto anteriormente, um conjunto de embasamentos filosóficos, teóricos e metodológicos sobre as finalidades a que se destina atingir, e toda uma conjuntura pertencente a uma particular realidade e suas relações.

Complementa Sacristán (1998, p. 15-16):

> Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional etc. O currículo é uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, ou seja, é uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos.

Em outras palavras, o currículo enquanto planejamento e plano educacional não é o direcionamento mágico responsável pela "salvação da Educação". Ele é, quanto política educacional, uma fração de uma política social (mais ampla) vigente.

Todavia, cabe expor que se a problemática educacional (em especial a brasileira) fosse questão de uma reorganização curricular textual, estaríamos salvos, não é?

Reuniríamos grandes especialistas, aos quais desenvolveriam "excelentes guias curriculares"...

Mas, de fato, sabemos que a origem das grandes mazelas educacionais vem de razões seculares no Brasil, tamanha a sua grandeza, diversidade, pluralidade cultural e desigualdade social e econômica, cuja política educacional, a nível macro, requer uma "Educação de qualidade", porém "boa e barata" de gastos mínimos e desiguais, com recursos humanos e materiais escassos, conflituosos e mal administrados, fazendo "vista grossa" aos problemas sociais mais amplos e históricos.

3.2.1 Política curricular e a pluralidade interpretativa

Este subcapítulo do presente texto propõe a reflexão de como os sujeitos "lêem" (interpretam) e desenvolvem uma política curricular implementada enquanto política educacional, pois reconhece que a vitalidade do currículo, enquanto campo político, está sob as leituras que os sujeitos fazem, produzem e reproduzem sobre ele.

Complementa Sacristán (1998, p. 17):

> Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da Educação no ensino escolarizado [...].
> O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar.

Desse modo, se os currículos se desenvolvem num jogo de interesses e forças, os sujeitos e suas "leituras" são as peças centrais desse jogo de enunciações e disputas. Por isso, suas "traduções" são o locus que validam a nossa reflexão.

Segundo Bowe R. apud Mainardes (2006, p. 53):

> Os profissionais que atuam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos […]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

Diante disso, quando a exposição acima nos diz que "interpretação é uma questão de disputa" pela polissemia interpretativa dos textos e discursos operacionais. Mainardes também nos chama atenção para a distinção entre "política como texto" e "política como discurso" (sob a abordagem do Ciclo de Políticas formulada por Stephen Ball e Richard Bowe).

Segundo ele, com base na leitura de Bowe R. (1992):

> Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Neste processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir "vozes", uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade […]. Política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores (MAINARDES, 2006, p. 54).

Por meio desta compreensão, de que a interpretação dos textos e discursos são pluralmente imprevisíveis, o currículo prescrito, no entendimento da autora deste trabalho, é, na prática, algo que até se pode prever ou se aproximar do elo teoria-prática, mas nunca haverá uma teoria que seja puramente e fielmente executada na prática, pois ambos os campos de enunciação estão em "movimento" e inacabados.

O currículo é um objeto social e histórico, complementa Sacristán (1998, p. 18):

> O currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial.

Quanto às possíveis leituras, as políticas curriculares são recebidas (lidas) geralmente da seguinte forma:

- poderão ser recebidas como uma política a ser cumprida fielmente, independente de qualquer coisa ou situação (de modo impositivo/hierárquico/centralizado);
- poderão ser recebidas de modo adaptativo, isto é, a política é reajustada ao contexto particular da instituição;
- ou poderão ser recebidas como um "ponto de partida", ou seja, a política não será seguida e nem adaptada. Será uma guia para transformação de numa nova produção, com novos significados (textos e discursos).

Portanto, dependerá dos sistemas de ensino/unidades escolares o modo pelo qual seus sujeitos interpretarão e desenvolverão as políticas curriculares prescritas. Isto é, se eles as tomarão como um guia para ser fielmente executado, se irão adaptá-las ou transformá-las adotando-a como uma "bússola" para a produção de algo novo.

Geralmente quando uma política curricular é "apresentada" (implementada) nos sistemas de ensino e nas escolas, vem de modo impositivo. Ou seja, a política curricular vem caracterizada como "Lei a ser cumprida", "sob pena de punição".

Tanto é, supõe a autora deste trabalho, que, geralmente, paralelas às políticas curriculares vem uma conjuntura de avaliações internas e externas (para a verificação de um possível controle). Isto é, se é que é possível controlar.

Sob esta ótica infere uma grande questão: o capital (dinheiro), para os sistemas de ensino e nas escolas que seguem o passo a passo das "cartilhas curriculares prescritas". Ou seja, o capital é colocado (ou retirado) de forma desigual, onde e quando se quer investir.

Segundo da Hora (2007, p. 18):

> No Brasil, a administração da educação não se desvincula dos princípios administrativos empresariais, dada a sua característica de sociedade capitalista, em que os interesses do capital estão sempre presentes nas metas e nos objetivos das organizações que devem se adaptar ao modelo que lhe impõem esse tipo de sociedade [...].
> Essa perspectiva administrativa contribuiu para que muitos diretores de escola pública venham se tornar déspotas com seus subservientes aos dirigentes dos órgãos centrais, esquecendo que sua principal função, e a mais importante, é realizar, por intermédio da administração, uma liderança política, cultural e pedagógica, a fim de garantir o atendimento das necessidades educacionais de sua clientela, cuidando da elevação do nível cultural das massas.

De fato, a exposição acima elucida alguns dos fatores que contribuem para imobilidade e o fortalecimento dos ideais econômicos para a Educação.

A competitividade, a centralidade, a descentralização (do que é ou não é de interesse), a hierarquia, a distribuição e controle de tarefas técnicas-operacionais, a mais-valia e a terceirização do trabalho também são características do referido modelo administrativo mencionado na citação anterior.

Também exemplifica da Hora (2007, p. 19):

> O diretor de escola, antes de ser um educador comprometido com a formação do educando, depara com situações em que se reduz a mero repassador de ordens, burocrata atado atrás das mesas, assinando papéis de pouco significado para a educação, "capataz de limpeza e organização" do prédio escolar.
> Na medida em que tenta assumir seu papel educativo, buscando espaço para exercer a práxis educacional, sofre sanções que vão das advertências à substituição sumária, por alguém que não "incomode" o sistema.

Sob o expresso acima, vivem a maioria dos gestores escolares, que, por insegurança ou apreensão de manter-se nos cargos, acabam se limitando a serem recebedores e repassadores de demandas prescritas, muitas, de natureza macro política.

Segundo da Hora (2007, p. 19):

> Para manter no cargo, os gestores, mergulham na ação centralizadora e autoritária que lhe permite o controle e a fiscalização das atividades. Desenvolvendo um modo de organização que acabou por separar a concepção da execução, fazendo com que o professor tenha a sua ação fragmentada, obrigando-o a realizar uma atividade pedagógica planejada por técnicos ou especialistas em educação que são responsáveis também pelo seu controle.

Além do que, para que a execução de um plano curricular seja desenvolvida com êxito, sob o passo a passo da "cartilha curricular", vale tudo. Vejamos alguns exemplos:

- vale premiar...
- vale promover cursinhos...

- vale destacar em revistas, jornais, programas, projetos, “profissionais nota 10”, escolas...
- vale acrescentar bônus no salário...
- vale repassar verbas ou retirá-las...
- vale construir ranks entre as escolas e municípios...
- vale culpar os profissionais pelo sucesso ou fracasso escolar...
- vale promover shows, chás, passeios, encontros e semanas “pedagógicas”...
- vale até colocar câmeras nas secretarias e nas salas de aula...
- vale trocar a qualquer momento a direção e a equipe pedagógica...

Enfim, poderia aqui ser descritas inúmeras das ações que estão sendo realizadas para a tentativa que muitas Secretarias Municipais de Educação fazem de disseminar e controlar a sua política curricular implementada.

Porém, diante de tudo isso, onde fica a autonomia da escola, dos seus dirigentes e professores?

Explica Lück (2011, p. 23):

> Nenhuma ação setorial, por si, é adequada e suficiente para promover avanços consistentes, sustentáveis e duradouros no ensino, e que dessa forma apenas consegue promover melhorias localizadas, de curto alcance e curta duração. Daí por que a importância da gestão educacional, na determinação desse novo destino, uma vez que, a partir de seu enfoque de visão de conjunto e orientação estratégica de futuro, tendo por base a mobilização de pessoas articuladas em equipe, permite articular ações e estabelecer a devida mobilização para maximizar resultados.

Diante disso, a autora deste trabalho está convencida de que o *locus* do problema que tange às políticas curriculares não está na sua forma teorizada prescrita, mas no modo pelo qual elas são antidemocraticamente construídas e desenvolvidas nos espaços educacionais formais.

Porém, de outro lado, muitos desses profissionais não reconhecem o poder que possuem enquanto massa, e a força da sua interpretação e atuação, pois o currículo se desenvolve na prática e aí pode está a autonomia das escolas.

Segundo Sacristán (1998, p. 105):

> O professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional, qualquer proposta que lhes é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros texto etc [...]. A prática ultrapassa os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfico de influências, as interações, de que se produzem na mesma.

Isto quer dizer que dificilmente uma política curricular será executada na "prática" sem a interseção direta e indireta dos sujeitos nela inserida.

Diante disso, Sacristán (1998, p. 109) esclarece que:

> A ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social [...]. Em qualquer sociedade complexa é inimaginável a ausência de regulações ordenadas do currículo. Podemos encontrar graus e modalidades diferentes de intervenção, segundo épocas e modelos políticos que tem diferentes consequências sobre o funcionamento de todo o sistema.

Sob essa perspectiva, o currículo (como já foi mencionado anteriormente no desenvolver deste texto) "acontece" na prática cotidiana, e a sua teorização prescrita (textual) é apenas uma diretriz para a práxis, fundamental, importante e necessária.

Isto quer dizer que o currículo é uma ponte de mão dupla entre teoria e prática, fruto de acordos provisórios, de forças dinâmicas, distintas e híbridas de conceitos e justificativas (sentidos) temporárias.

Em Nova Iguaçu, o currículo estratificado, na política curricular, expressa a seguinte caracterização. Vejamos.

3.3 **A caracterização da política educacional de Nova Iguaçu**

Nesta pesquisa, política educacional é entendida como um: "conjunto de ações, programas, projetos e leis que movimentam a área educacional, sempre pautada numa determinada concepção de sociedade e de homem" (ARANDA, 2010, p. 18).

Desse modo, uma política educacional, "por ser pautada numa determinada concepção de sociedade e de homem", pode ser compreendida, segundo esta ótica, como uma fração de uma política social mais ampla que, como diz Aranda (2010, p. 17):

> Entende-se o termo *política* como princípio para a ação e o termo *social* como a qualidade da ação política a ser desenvolvida e os requerimentos necessários a satisfação de determinadas demandas e necessidades.

Isto quer dizer que as políticas sociais representam princípios e ações dinâmicas e provisórias que uma determinada sociedade constrói e reconstrói entre si, segundo as demandas e necessidades mais latentes de um determinado período histórico, por meio de documentos e ações habilitadas de atuação, geralmente representados pelo poder público, através de políticas públicas, que, segundo Knopp (2008, p. 27), significa:

> Um processo amplo, dinâmico e complexo, que se estrutura por meio de planos, que por sua vez se estrutura em programas, projetos e ações. Em suma, entendemos por política pública um conjunto de ações públicas (estatal ou não-estatal) planejadas e estruturadas, visando agir sobre uma determinada realidade econômica, social, tecnológica ou cultural.

Assim, por meio desta compreensão, pode-se dizer que as políticas educacionais, frutos das políticas sociais, são de responsabilidade estatal, no que tange às estratégias de/para o desenvolvimento, aos recursos, aos planos de ações, ao amparo legal e financeiro.

Marisa Schneckenberg (2000, p. 114) afirma que:

> Política educacional faz parte de um amplo projeto social, de uma totalidade, devendo ser pensada sempre numa íntima e dialética articulação com o planejamento mais global que uma sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado [...]. Ou seja, as políticas são fruto da ação humana, do enfrentamento de desafios no dia a dia e das necessidades cotidianas.

Porém, é necessário destacar que uma política educacional não se realiza somente por meio da ação legal do Estado, mas principalmente através da participação de todos os sujeitos históricos que validam e atuam em todas as etapas e contextos de uma proposta político-pedagógica.

Por ser uma construção social, uma política educacional não se limita a nenhum documento oficial estático, pois sua produção é híbrida, está em constante desenvolvimento através de negociações temporárias, por forças legitimadas estatais e não estatais, que circulam entre os mais variados contextos, produzindo, de modo ilimitado, múltiplas "leituras".

Desse modo, uma política educacional pode até ser planejada, isto é, prevista, mas o seu desenvolvimento, suas múltiplas interpretações serão imprevisíveis, pelo motivo de ser um fenômeno em constante produção e reconstrução social (histórica e cultural).

Como nos diz Kramer (1999, p. 87), "Toda proposta político-pedagógica contém uma aposta, a qual é construída no caminho, no caminhar...".

Elucida Schneckenberg (2000, p. 113):

> As políticas educacionais permeiam os processos, não sendo consideradas propostas amplas e preestabelecidas às ações, pois uma coisa é o que se estabelece e outra o que se consegue realizar. É a partir de tais proposições iniciais que as políticas educacionais se reconstroem no cotidiano escolar. Evidencia-se assim um verdadeiro aprendizado da democracia, dado o caráter dinâmico novo e desafiante que consiste em lidar com divergências, com interesses contraditórios e localizados no desenvolvimento das políticas educacionais, pois as boas decisões e os avanços não podem ser determinados pelo que alguns esperam para si, mas pelo que é melhor para todos em conjunto, a longo prazo.

Neste sentido, toda política educacional é uma produção provisória, dinâmica e inacabada, se a reconhecemos como produto/produção cultural.

Historicamente, o município de Nova Iguaçu possui uma trajetória educacional de fragmentação de políticas públicas que incentivem e financiem a educação municipal, no que tange aos aspectos de infraestrutura física das escolas, formação profissional, recursos humanos, pedagógicos e financeiros, além dos interesses partidários, que fragmentam ainda mais algumas das iniciativas que "tentam" suplementar os déficits educacionais.

Essa realidade histórica de fragmentação no investimento educacional, no município, gerou, segundo Pinto (2008, p. 48):

> - 12% de crianças fora do ensino fundamental de responsabilidade do município;
> - falta de melhor qualidade no ensino, resultando em alto índice de analfabetismo funcional, 60% (dos alunos escolarizados) não são capazes de compreender o que leem;
> - falta de espaço físico para responder à demanda atual e às novas demandas educacionais;
> - falta de qualificação profissional de jovens e adultos;
> - 21,4% da população da cidade estão desempregados e são altas as taxas de emprego informal;
> - altos índices de violência, Nova Iguaçu é a 38ª cidade mais violenta do Brasil;

Além disso, o referido município, antes de 2006, após a adoção e implementação do Programa Bairro-Escola, nunca teve uma organização curricular em Rede. Isto é, as escolas municipais, antes deste período, seguiam seus projetos político-pedagógicos peculiares e as demandas da Secretaria Municipal de Educação.

3.3.1 As diretrizes do Plano Municipal de Educação para a gestão e para a melhoria da Rede Municipal de Ensino

O Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu, criado em 2008 (validado até 2018), é um documento que,

> Como instrumento de operação do Sistema Municipal de Ensino, o Plano Municipal de Educação estabelece as políticas e diretrizes gerais e define os objetivos e metas setoriais da Educação municipal para um período decenal. O PME define a concepção e viabiliza a realização do projeto municipal de educação, superando rotinas, ações fragmentadas e improvisações. O foco da ação será a escola, e nela o aluno e seu ambiente, o Bairro, e nele a cidadania. Nisso reside a razão de ser e a importância fundamental do PME (NOVA IGUAÇU, 2008e, p. 10.).

O PME publicado em 2008, pela Secretaria Municipal de Educação, é um documento cuja pretensão é subsidiar o acompanhamento e avaliação das políticas públicas implementadas no Município, nos próximos dez anos.

Já quanto à sua elaboração, o Plano Municipal de Educação nos diz que:

> O processo de elaboração do Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu foi orientado pelo princípio da construção democrática, com participação de representantes do governo, dos profissionais da Educação e da sociedade civil organizada. Para isso foram constituídos Grupos de Trabalho (GTs) por área temática e um grupo de coordenação
>
> Na elaboração do PME, a participação democrática e o processo formativo prevaleceram sobre a dimensão técnica. Assim sendo, por privilegiar o olhar dos elaboradores e da sociedade civil organizada, a construção do PME constituiu-se em processo de aprendizagem e de geração de compromisso. É possível que aconteça lacunas e limitações, mas, como todo Plano deve ser flexível, os educadores de Nova Iguaçu saberão perceber, ao longo da implementação, as mudanças e ajustes que a realidade demandar (NOVA IGUAÇU, 2008e, p. 10 - 11).

Diante disso, é possível perceber que neste documento a palavra "democrática" (referida diversas vezes em quase todo ele) é entendida como sinônimo de "participação". Assim diz o slogan do documento: "A participação de cada um faz a educação de todos".

Desta maneira, veremos, no discorrer dos objetivos explanados no PME de Nova Iguaçu, qual é de fato o seu posicionamento referente ao conceito de "construção democrática".

O Plano Municipal de Educação contempla fundamentalmente:

A. Análise da situação da Educação no Município e definição de políticas e diretrizes gerais;

B. Definição de objetivos e metas setoriais, abrangendo:

- Educação Infantil;
- Ensino Fundamental;
- Educação de Jovens e Adultos;
- Educação Especial;
- Educação do Campo;
- Educação Comunitária;
- Profissionais da Educação;
- Gestão e Financiamento Educacional;
- Demandas ao Plano Estadual de Educação (Regime de Colaboração).

C. Acompanhamento e avaliação do PME.

São objetivos para a Educação Infantil:

- ampliar o atendimento na Educação Infantil;
- oferecer Educação Integral para a Educação Infantil;
- definir normas e diretrizes para a Educação Infantil no Município;

- qualificar os profissionais que atuam na Educação Infantil;
- ampliar e qualificar a Rede Física de Educação Infantil.

Segundo o documento, pretende-se ampliar (em 10% ao ano), ao longo desses dez anos, o número de creches e da pré-escola na rede pública, aumentando também, progressivamente, o número de docentes por meio da realização de concurso público específico para a Educação Infantil.

Além disso, o PME também propõe, ao longo deste período decenal, o atendimento da oferta do funcionamento da Educação Infantil em Horário Integral em pelo menos 50% das escolas e creches públicas.

E, mais, o documento (PME de Nova Iguaçu) define a seguinte meta:

> Assegurar que todas as instituições de Educação Infantil formulem e avaliem suas propostas políticas pedagógicas com ampla participação da comunidade escolar e em consonância com os princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (NOVA IGUAÇU, 2008e, p. 15).

Explana, além disso, que se pretende dar apoio técnico e financeiro, de modo que as instituições de Educação Infantil aqui atinjam os padrões de qualidade compatível com as exigências legais.

Já para o Ensino Fundamental, os objetivos são:

- definir políticas e diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental;
- assegurar que todas as escolas tenham seus projetos pedagógicos;
- assegurar a todas as crianças matriculadas na Rede Municipal de Ensino, que estejam alfabetizadas até os oito anos de idade;
- reduzir a evasão, a repetência e a distorção série/idade;
- oferecer Horário Integral para o Ensino Fundamental em todas as unidades escolares;
- atender os alunos por nível de aprendizagem;
- estudar as causas do baixo rendimento escolar e adotar estratégias de superação;
- assegurar a oferta do Ensino Religioso;
- construir, reformar e adequar salas de leitura, midiotecas e bibliotecas à natureza e necessidades do trabalho pedagógico;
- adquirir e adequar os recursos didáticos às necessidades do trabalho pedagógico;

- estabelecer mudanças nos critérios para matrículas e formação de turmas para a Rede Municipal de Ensino.

Para o Ensino Fundamental, o PME visa à integração das oficinas do Horário Integral com as demais atividades curriculares, para alcançar os objetivos da alfabetização, procurando a definição de parcerias com a comunidade e profissionais especializados, de modo a favorecer os processos de aprendizagem de todos os estudantes, pretendendo ainda reduzir em aproximadamente 50% os índices de evasão, taxa de distorção série/idade e regularização do fluxo escolar.

Para tanto, o objetivo é expandir, de modo gradativo, a oferta do Horário Integral no Ensino Fundamental, com profissionais de Educação e/ou profissionais ligados à área para um atendimento da expansão do tempo integral para 100% das escolas da rede.

Diante desse desafio, foi assinado no dia 21 de agosto de 2009, o Decreto nº 8345, instituindo que todas as escolas municipais da rede deveriam funcionar em horário integral, contando, para isso, com o apoio técnico e financeiro da Secretaria Municipal de Educação, da Prefeitura e de recursos financeiros advindos do Governo Federal por meio do Programa Mais Educação (através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)), além de possíveis parceiros público-privados, já que há escolas que ainda possuem uma estrutura física e pedagógica fragilizada para comportar dois turnos sem intervalo de funcionamento.

Outra meta que também merece destaque no Plano Municipal de Educação (NOVA IGUAÇU, 2008e, p. 19-20):

> A implantação de salas de leitura e bibliotecas escolares em 15 escolas por ano abrangendo todas as unidades regionais de governo, atendendo todas as escolas até a vigência deste PME, com espaços próprios, pessoal capacitado e padrões mínimos de qualidade, seguindo normatização de espaço físico e de funcionalidade. Além da implantação de midiotecas em 15 escolas por ano, abrangendo a todas as unidades regionais de governo, até o final da vigência do PME, 100% das unidades escolares.

O desafio está posto. De fato, não há como falar em melhoria da qualidade do ensino, da alfabetização, sem investimento maciço nas salas de leituras, bibliotecas e midiotecas. Para tanto, as escolas também devem, no ponto de vista deste estudo, investir maciçamente na qualidade técnico-pedagógica na utilização destes recursos "quando e se chegarem" às escolas e não trancarem os livros em salas isoladas, às quais os alunos vão esporadicamente "para tirar fotos" ou visitá-las, como é comumente visto em muitas escolas.

Para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), os objetivos expostos foram:

- definir especificidades para EJA;
- adotar proposta pedagógica diferenciada, própria da EJA;

- ampliar a oferta da EJA;
- mobilizar a sociedade para os direitos educacionais dos jovens e adultos e as respectivas políticas públicas;
- melhorar as condições de acesso e permanência dos alunos da EJA;
- assegurar o acesso dos alunos da EJA aos espaços culturais da escola;
- criar oportunidade de aceso dos alunos da EJA à orientação profissional, saúde e lazer;
- disponibilizar recursos financeiros exclusivos para a EJA.

As metas estabelecidas no documento são a definição da matriz de competência e de conteúdos para a EJA, organizados em módulos, com critérios de frequência e avaliação de acordo com a especificidade dos educandos, inclusive para Educação Física e formação e orientação para o trabalho.

Outras metas importantes citadas no Plano Municipal de Educação também foram:

> A oferta de educação profissional associada à EJA a partir de 2010; a implementação de EJA no horário diurno; ampliação do número de escolas e de vagas de modo a atender a toda a demanda, até o final do Plano; oferta da EJA à distância em regime de colaboração com o Estado; e dotação, no Plano Orçamentário, de recursos específicos para EJA, com utilização pelo gestor escolar e presença de toda comunidade que compõe a EJA na elaboração do Plano Orçamentário (NOVA IGUAÇU, 2008e, p. 23).

De acordo com o documento, em relação à EJA, parece que a gestão redatora deste plano está tendo um "olhar diferenciado" (político-pedagógico) para este público, quanto ao seu acesso, sua permanência e na direção dos recursos, para os alunos da EJA em Nova Iguaçu.

Já para a Educação Especial, foram expostos no PME os seguintes objetivos:

- oferecer condições de acessibilidade para os alunos com necessidades; especiais nas unidades escolares municipais;
- assegurar o acesso e a permanência dos alunos com necessidades especiais nas unidades escolares municipais;
- desenvolver mecanismos de adequação e avaliação curriculares diferenciadas (inclusive de carga horária), quando necessária, para o atendimento aos alunos com necessidades;
- ampliar a participação da família e da comunidade no processo de inclusão nas unidades escolares;

- realizar eventos para capacitação continuada dos profissionais;
- divulgar e mobilizar a comunidade para os direitos educacionais dos educandos com necessidades especiais;
- oferecer iniciação ao trabalho para os educandos com necessidades especiais.

A meta que merece destaque estabelecido no Plano é a tentativa da inclusão nas unidades escolares municipais de todos os estudantes com necessidades especiais nos termos das normas pertinentes. Para tanto, o documento descreve que deverá haver uma redução do número de alunos nas turmas que recebem educandos com necessidades especiais na proporção de três alunos para cada aluno incluído.

Como complemento ao ensino regular, o Plano Municipal de Educação também preconiza:

> A criação de um núcleo básico por URG, adaptado às diferentes necessidades do educando, pela Secretaria Municipal de Educação; definição de ações voltadas à inclusão dos alunos com necessidades especiais no projeto eco-político-pedagógico das unidades escolares; criação de uma equipe multidisciplinar (núcleo), responsável pelo diagnóstico, pela definição de diretrizes e propostas, e avaliação, de modo a atender às necessidades especiais dos educandos (NOVA IGUAÇU, 2008e, p. 27).

Quanto à integração destes alunos com a comunidade, o Plano expõe a meta de promover encontros formativos e informativos para as famílias e para a comunidade, com temática voltada aos diferentes aspectos dos processos inclusivos de estudantes com necessidades, sistematizando, através do PEPP (Projeto Eco-Político-Pedagógico), a promoção dos encontros por meio da integração de redes como a saúde, assistência social, conselhos e associações. Além de encontros periódicos entre os profissionais de educação nas escolas, com participação da comunidade para a troca de experiências.

Quanto à Educação no campo, esta também foi contemplada com estes objetivos:

- adotar diretrizes curriculares próprias para a educação do campo – pedagogia que respeite a cultura e a identidade do campo;
- viabilizar uma política de formação e vinculação dos educadores adequadas às escolas do campo;
- dotar as escolas do campo de recursos financeiros próprios;
- assegurar condições de acesso a todas as escolas do meio rural;
- oferecer à comunidade rural assistência integral a saúde;
- organizar a estrutura física dos prédios assim como recursos da escola do meio rural;

- garantir a permanência dos professores nas escolas do campo;
- atender a Educação Infantil nas escolas do campo.

Nova Iguaçu, como muitas cidades metropolitanas, também comporta uma vasta área rural, cujas metas para a educação no campo são:

> Definição pelo Conselho Municipal de Educação de diretrizes para a Educação do campo, tendo como referência as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; criar matriz curricular específica para a Educação no campo; adotar calendário escolar de acordo com as características de cada comunidade do meio rural; viabilizar projetos e programas específicos para a parte diversificada do currículo, garantindo suporte financeiro; formação continuada específica para 100% dos professores que atuam no meio rural, com a frequência mínima de 25% de professores ao ano; dotação anual de verba específica para as escolas do campo (NOVA IGUAÇU, 2008e, p. 29-30).

Além delas, o documento também expõe o objetivo de atender 100% dos alunos do campo na Educação Infantil, garantindo também para os demais públicos (estudantil) a aquisição de transporte para cada escola para a locomoção de docente e alunos, além do estabelecimento de parcerias garantindo assistência integral à saúde à comunidade rural.

A educação comunitária, em Nova Iguaçu, é um dos "carros-chefe" da política educacional do Bairro-Escola, isto é, seria impossível a viabilização do Programa sem o exercício da educação comunitária, já que esta constitui um dos fundamentos vitais da referida política educacional.

Diante disso, o PME iguaçuano preconiza para a educação comunitária a oferta de programas e projetos que estimulem e envolvam a interação comunitária em todas as unidades escolares, por meio de vínculos de parcerias públicas e público-privadas.

São metas descritas no documento (PME de Nova Iguaçu) para o desenvolvimento da educação comunitária:

> Oferecer oficinas abertas à comunidade, alunos e profissionais da educação, a partir da sondagem de suas necessidades; desenvolver programas educativos que possibilitem a melhoria na qualidade de vida dos moradores (palestras, exibição de documentários entre outros); elaboração de plano de formação continuada; realização de reuniões periódicas e palestras; criação de grupos de sensibilização das famílias para a escolha das oficinas e outras atividades; promoção de divulgação do programa para a conscientização da comunidade e valorização das parcerias; aumento gradativo, em no mínimo 5% ao ano, de pessoas participando do programa; celebração de parcerias, convênios e contratos nas diferentes esferas de poder e entidades educacionais (NOVA IGUAÇU, 2008e, p. 35-36).

A organização do Plano parece reconhecer que é necessário fazer melhorias de equipamentos, mobiliários e espaço físico para a "concretização" de tais metas de modo a adequar todas as escolas às suas necessidades até o final do PME.

Outra meta preconizada pelo PME é com relação à prestação de contas mensal a toda comunidade (orçamento público de gastos e de investimentos na Educação). Para tanto, as estratégias descritas no Plano são: criação de encontros e centros de estudos sobre a historicidade, demandas e necessidades do município nas unidades escolares ou em ambientes parceiros.

No que diz respeito à Educação Comunitária, os objetivos propostos são:

- estender a parceria dos programas e/ou projetos federais para todas as unidades escolares da rede;
- buscar parcerias entre os três entes federativos (Município, Estado e Federal), e da iniciativa privada para a implementação de novos programas e projetos e programas comunitários;
- promover a integração entre a escola e a comunidade;
- oferecer oficinas pedagógicas como apoio aos alunos nos finais de semana, voltadas para a melhoria do processo de aprendizagem;
- valorizar e capacitar os envolvidos na educação comunitária;
- promover maior envolvimento dos pais;
- integrar os diversos setores e secretarias envolvidas no Programa Bairro-Escola;
- divulgar de maneira abrangente as ações dos programas de Educação Comunitária;
- ampliar a participação nas ações de educação comunitária;
- garantir recursos para o desenvolvimento das ações dos programas de educação comunitária;
- priorizar a prática educacional como um dos fatores fundamentais para a melhoria da qualidade de vida;
- estimular os alunos a conhecerem a história de sua comunidade, a fim de valorizar sua identidade cultural para além dos muros da escola;
- desenvolver na comunidade a consciência de preservação ambiental.

Para os profissionais da Educação, foi proposto:

- promover uma política efetiva de valorização dos profissionais da educação da rede de Nova Iguaçu por meio de formação continuada;

- instituir a jornada de tempo integral do docente, com incentivo à dedicação exclusiva;
- promover avaliações regulares dos profissionais da Educação, privilegiando mecanismos internos de autoavaliação;
- criar serviços de ouvidoria;
- propiciar aos profissionais da Educação a compra, por meio de convênios ou outros, de computadores e materiais relacionados à sua atividade;
- assegurar aos profissionais da Educação acesso aos bens culturais;
- garantir que os profissionais de Educação tenham acesso aos documentos que estruturam o Sistema Educacional e o trabalho deles.

As principais metas descritas para os profissionais da educação foram a formação continuada, o plano de carreira, incluindo sua revisão, a reformulação de critérios para a concessão de abonos de faltas e licença médica e destinação, a partir de 2009, de 20 a 25% da carga horária do docente para a tal formação continuada, preparação de aulas, avaliações e reuniões.

Para a gestão e o financiamento educacional, foi previsto:

- garantir a autonomia da escola;
- fortalecer a participação na Gestão do Sistema e das unidades escolares, criando condições para que a Gestão democrática funcione de maneira efetiva na Educação do município;
- estimular e apoiar a organização estudantil, inclusive grêmios estudantis;
- apoiar as unidades escolares e criar mecanismos de participação da comunidade na elaboração e implementação do Projeto Eco-Político Pedagógico;
- discutir e avaliar o "Sistema de ciclos" e critérios de avaliação na Rede Municipal;
- dotar a Secretaria de Educação de espaços adequados para formação e reuniões;
- definir uma política efetiva para utilização de recursos existentes nas escolas como livros e computadores;
- privilegiar a biblioteca como local de extrema importância para construção da leitura dos alunos;
- tornar mais dignas as instalações escolares para a realização de um trabalho pedagógico de qualidade;

- garantir a manutenção e o uso eficaz dos equipamentos escolares;
- formar os gestores e pessoal de apoio do sistema e das escolas;
- promover avaliações regulares de desempenho do sistema como subsídio à revisão dos processos pedagógicos e à formação docente;
- favorecer maior integração entre as secretarias do município para facilitar o trabalho na rede;
- garantir a segurança nas unidades escolares;
- instituir o Fundo Municipal de Educação;
- garantir a transparência e lisura nas verbas de recursos destinados à Educação;
- melhorar a comunicação e o sistema de informações educacionais;
- socializar as deliberações da gestão;
- promover diálogo frequente como Conselho Tutelar, Ministério Público e outras entidades da sociedade;
- aumentar gradativamente o percentual de recursos próprios aplicados na educação;

Para a gestão e o financiamento educacional, além destas metas acima propostas, foram apresentadas para sua efetivação: a garantia do Conselho Escolar como base da Unidade gestora, (re)definição, por Lei específica, dos critérios de eleição de diretores, revisão da Lei do Conselho Municipal de Educação[16], de acordo com a Lei Orgânica, dotando de autonomia política, administrativa, financeira e de representatividade, valorização e fortalecimento da participação dos conselheiros escolares nos processos de gestão escolar[17] por meio de formações de conselheiros.

Outras metas destacadas no PME iguaçuano foram:

> Estabelecimento e implementação de projeto de reforma e manutenção de todas as unidades escolares da rede municipal, garantindo a criação de ambientes educativos favoráveis ao trabalho pedagógico, e adequar a cada faixa etária no prazo máximo de 36 meses; iniciar cursos de formação continuada para gestores e pessoal de apoio da rede municipal de Nova Iguaçu; elaboração e implementação de uma proposta de avaliação institucional, até 2012; estabelecimento de mecanismos de integração intersecretariais, até 2010; implementar mecanismos de fiscalização e controle social que garantam o cumprimento da aplicação da verba total vinculada a manutenção e ao desenvolvimento do ensino; prestação de contas detalhadas para a sociedade da aplicação dos recursos da Educação por meio de relatórios descritivos semestrais; criação no Conselho Municipal de Educação de uma câmara que incorpore o Conselho de Acompanhamento do FUNDEB, seguindo as orientações da Lei Nacional (NOVA IGUAÇU, 2008e, p. 48-49).

16 O Conselho Municipal de Educação foi criado em 23 de outubro de 1997, pela Lei nº 2.853.

17 Em outubro de 2007, foi criado o Programa Conta Escola pela Lei nº 3.879.

Diante de toda a descrição exposta aqui quanto às diretrizes do Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu para a prática gestora e para a melhoria da qualidade educativa da Rede Municipal de Ensino, é possível identificar que, "teoricamente", o referido Plano aponta objetivos e metas de ações voltadas para fins mais participativos nos macros e micros contextos que englobam as instâncias de ensino e estratégias para melhorias do seu desenvolvimento pedagógico, seja nas escolas, seja nas comunidades locais. Já no campo "prático", apesar da flexibilidade existente em qualquer política educacional, é algo que merece estudo investigativo, análise e reflexão de cada "ponto específico" mencionado no PME de Nova Iguaçu.

3.4 **Bairro-Escola de Nova Iguaçu: descrição político-pedagógica do Programa**

Aqui a palavra "descrição" foi utilizada no sentido de representar (graficamente por meio de palavras) as partes essenciais que compõem o Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu. Isto é, esta parte do capítulo tem como pretensão descrever quais são as principais propostas político-pedagógicas que foram e são utilizadas no desenvolvimento do Programa na rede municipal de ensino, após sua implementação em 2006, já que ainda não houve um material específico (único) produzido por alguma das secretarias da prefeitura que explanasse a descrição curricular do Bairro-Escola iguaçuano de/como referência.

O material de referência sobre o Bairro-Escola de Nova Iguaçu é o livro Bairro-Escola: Passo a passo, panfletos e livretos produzidos por alguma das secretarias da prefeitura (de Educação, Cultura, Desenvolvimento Social, Finanças, entre outras) de Nova Iguaçu (nos quais inclui explicações sobre o Bairro-Escola), além de leis e decretos específicos (para a viabilização de verbas e de contratação de bolsistas para atuarem nas atividades do turno complementar), reportagens sobre a repercussão, causas ou efeitos do Programa em Nova Iguaçu, e pouquíssimas monografias e dissertações que explanam sobre o referido programa.

Dentre essas, fontes gráficas, foram objeto de escolha para esta parte da pesquisa os seguintes documentos[18]:

18 Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (2002, p. 2.) nº NBR6023, documento significa: Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem impressos, manuscritos, registros audiovisuais, sonoros, magnéticos e eletrônicos, entre outros.

- Documento I: *Conhecendo o Bairro-Escola.* Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu/ Departamento Pedagógico/ Setor de Educação Comunitária: 2007.
- Documento II: *O saber Acadêmico no Bairro-Escola – A ação comunitária.* Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu/ Departamento Pedagógico/ Setor de Educação Comunitária: 2007.
- Documento III: *Bairro-Escola, Nova Iguaçu Experiências Educativas de uma Cidade Educadora.* Prefeitura de Nova Iguaçu: 2008.
- Documento IV: *Bairro-Escola – Fazendo de Nova Iguaçu uma cidade educadora.* Prefeitura de Nova Iguaçu: 2008.
- Documento V: *Bairro-Escola – Fazendo de Nova Iguaçu uma cidade educadora. Caderno do Educador.* Prefeitura de Nova Iguaçu: 2008.
- Documento VI: *Educação Integral – Programa Bairro-Escola.* Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu: 2008.
- Documento VII: *Bairro-Escola: metodologia – Horário Integral – proposta metodológica para 2007.* Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu.
- Documento VIII: *Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: Caderno para professores e diretores de escolas.* Ministério da Educação: 2009.

3.4.1 Programa Bairro-Escola: conceito proposital

FIGURA 5 - Símbolo do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu
Fonte: Prefeitura de Nova Iguaçu.

Criado durante a primeira gestão do PT (Partido dos Trabalhadores), em 2006, o Programa Bairro-Escola começou a ser desenvolvido gradativamente na Rede Municipal de Ensino, assumido como política educacional.

O Bairro-Escola, na "versão iguaçuana", é uma proposta de política pública integrada e intencionada para superar os vários problemas sociais da cidade por meio da educação sistemática articulada com a coparticipação comunitária, através de programas, projetos e da integração de parcerias e parceiros público-privados. Tem a intenção de transformar, como está expresso no Documento III:

> O Bairro-Escola é uma proposta de política pública integrada pensada para superar os vários problemas sociais da cidade. Seus programas tratam da Educação Integral, oferecendo escola de horário integral, Requalificação Urbana, da Democratização da Cultura, da Defesa da Vida, Trato da Juventude, da Participação e da Sustentabilidade Social (NOVA IGUAÇU, 2008c, p. 1).

Isto é, transformar as comunidades em ambientes de aprendizagem, somando com a educação escolar, é o desafio do Bairro-Escola de Nova Iguaçu.

3.4.2 Pilares estruturais do Programa

O Bairro-Escola projetado para este município, segundo o Documento I, teve como pretensão viabilizar a promoção do desenvolvimento:

> • Da **Educação Integral** (grifo nosso), aqui definida como: É uma educação voltada para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes – que inclui e associa o corpo, a mente e a vida social. Acontece em Horário Integral, complementando o turno regular com atividades culturais, esportivas, de informática e de aprendizagem escolar, que favorecem a permanência e o sucesso escolar dos estudantes que não tem estímulo nem espaço para estudarem e fazerem as atividades extra-escolares em casa. É, portanto, uma educação transformadora, com foco na promoção da cidadania (NOVA IGUAÇU, 2007e, p. 2).

O Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu parece reconhecer a "educação integral" como desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social do público infantojuvenil. Para tanto, oferece atividades culturais, esportivas, de informática e de aprendizagem escolar desenvolvidas no turno complementar das aulas regulares através do Programa Horário Integral sob proteção e responsabilidade da escola, a qual é, nesta perspectiva, uma agência articuladora de ações pedagógicas que serão desenvolvidas dentro do espaço escolar ou dentro dos ambientes parceiros (igrejas, teatro, praça, associações etc.), com o intuito de desenvolver também noções e hábitos de cidadania (para o fortalecimento da educação comunitária).

O Bairro-Escola, em Nova Iguaçu, está pautado numa concepção de cidadania entendida como "participação". Sob essa ótica, ser cidadão, para o referido Programa

educacional, significa ser sujeito de direitos e deveres recíprocos socialmente, formando, assim, uma "rede de cooperação mútua", caracterizada, aqui, como trabalho em rede que seria aquele capaz de:

> Conectar o maior número possível dos diferentes atores integrantes da comunidade: as escolas, os comerciantes, os gestores públicos e todos os outros. Criar espaços educativos significa, diante das conexões desse grande grupo, possibilitar que diferentes locais do bairro, como a praça, os muros, por exemplo, se tornem lugares de aprendizagem. Tudo isso em prol da educação e da melhoria da qualidade de vida da comunidade (MEGUERDITCHIAN, 2011).

Sob essa ótica, segundo os documentos pesquisados aqui, está pautado o "trabalho em rede" do Bairro-Escola iguaçuano: trabalho cooperativo, fortalecido e estabelecido através de vínculos contínuos de gestão descentralizada, de interação e interdependência, compreendida aqui como "autonomia". Componentes estes indispensáveis para o fortalecimento da "qualidade social".

Segundo Maria Abádia da Silva (2009, p. 225):

> A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a meia formação de trabalhadores e de consumidores para seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas, culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforme todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de convivências efetivamente democráticas.

Assim, segundo a compreensão da autora deste trabalho com base nos documentos pesquisados, está calcado o projeto de cidade educativa de Nova Iguaçu, nesta ótica de qualidade social integrante e integradora dos mais variados sujeitos e recursos em prol da sustentabilidade social, entendida, aqui, como:

> A 'concepção de cidade' está relacionada, de uma ou de outra forma, com o conceito de sustentabilidade. Isto é, com a ideia de fomentar, por meio da educação, atitudes, hábitos e comportamentos na cidadania para que os recursos sejam utilizados de uma forma que não comprometa a capacidade das gerações futuras de decidir sobre seu futuro. No entanto, no projeto educativo, quando falamos de sustentabilidade e educação não nos referimos exclusivamente a essa questão, mas também ao próprio desenho da cidade para que transmita alguns valores determinados e, ao mesmo tempo, torne visível a diversidade social, cultural e linguística existente (GRANELL; VILA, 2003, p. 48).

A somatória destes elementos contribui para o desenvolvimento local, como diz Knopp (2008, p. 139):

> O desenvolvimento local é uma temática central nos debates acadêmicos recentes e tem ganhado notoriedade e prioridade na agenda política brasileira. Nos últimos anos surgiu como uma via alternativa aos modelos descontextualizados de desenvolvimento pautados na lógica predominantemente econômica capitalista.
> No Bairro-Escola a cultura é um dos elementos centrais da política de desenvolvimento ao promover a criatividade e ampliar a participação da população na vida sociocultural [...]. Assim o Bairro-Escola pode ser considerado um projeto de desenvolvimento local – porque é um projeto que envolve múltiplos atores locais (embora também alguns atores externos) e que toma como referência as especificidades histórico-geográficas e socioculturais do território onde ele se desenrola – a serviço do melhoramento global da vida do homem e do povo, obtido por meio da integração das políticas públicas setoriais de governo, englobando as diversas instâncias sociais do local. Neste caso, o governo se apresenta como principal protagonista e indutor do desenvolvimento local ao incentivar a articulação dos parceiros e colaboradores e aportar recursos.

É por isso que, diante de toda essa conjuntura, o Programa Bairro-Escola não se constitui somente como um simples programa socioeducativo restrito ao sistema escolar, mas é assumido, neste município, como uma política pública educacional, por englobar a educação sistemática com a informal por meio do incentivo à interação social entre "bairro e escola".

Além destes, outro fator importante pertencente à conjuntura do Bairro-Escola é a relação: educação, cultura e trabalho. Isto é, a educação é intencionada aqui como veículo de transformação e desenvolvimento social.

Quanto à sua cultura, Knopp (2008, p. 135) nos diz que:

> No Bairro-Escola cultura é um dos elementos centrais da política de desenvolvimento ao promover a criatividade e ampliar a participação da população na vida sociocultural. A arte e a cultura podem ser importantes elementos promotores do desenvolvimento local, uma vez que por meio delas são estimuladas práticas de desenvolvimento da consciência e da auto-estima dos indivíduos, que passam a se reconhecerem como cidadãos e sujeitos ético-políticos, capazes e responsáveis por promover a transformação de sua própria realidade e de seu entorno. As atividades artísticas e culturais potencializam a criatividade humana e podem funcionar como um canal de integração social, além de possibilitar novas formas de sociabilidade e a adição de novos valores ao patrimônio existencial humano.

Desse modo, esses elementos contribuem para o estreitamento inter-relacional entre educação, cultura e trabalho, pois o município que investe no desenvolvimento educacional aumenta as chances de diminuir o quadro de marginalidade e violência, que afeta principalmente a faixa etária dos jovens em idade escolar ou de iniciação ao trabalho regular (registrado).

Além disso, infere outra questão, a baixa "capacitação profissional", que interfere no município acarretando desemprego e aumento do trabalho informal, fragmentando ainda mais a estrutura econômica pessoal dos sujeitos e também na estrutura econômica da cidade.

No entendimento da autora desta pesquisa, educação, cultura e trabalho são questões vitalícias e indissociáveis capazes de contribuir para o fortalecimento do desenvolvimento social de uma cidade ou território, tornando-o mais produtivo e sustentável.

O segundo pilar do Programa refere-se à:

> • **Requalificação urbana** (grifo nosso): É um conjunto de melhorias nas condições urbanas dos bairros para transformá-los em ambientes pedagógicos, integralmente educativos. Transformando praças, melhorias das praças, melhorias na sinalização de trânsito, desobstrução de calçadas e outras medidas para transformar o bairro em espaços seguros, pedagógicos, acessíveis, agradáveis, ambientalmente responsáveis e saudáveis (NOVA IGUAÇU, 2007e, p. 2).

Na proposta iguaçuana, requalificação urbana significa fazer "melhorias estruturais" de obras, saneamento, pavimentação, urbanismo, limpeza e de ordem urbana para que as comunidades de fato sejam ambientes formativos e pedagógicos.

Já o terceiro ponto estrutural do Programa trata sobre a:

> • **Defesa dos Direitos Humanos e Redução da Mortalidade Infantojuvenil** (grifo nosso): Parte de um conjunto de projetos que tem como objetivo garantir a população, em especial crianças e jovens, uma rede integrada de proteção à vida. Isso inclui o acesso a serviços de saúde, acompanhamento social das famílias, ações preventivas e formativas para a redução dos índices de violência e principalmente a valorização do jovem como agente fundamental de transformação social (NOVA IGUAÇU, 2007e, p. 2).

Desse modo, segundo o Documento I, esta "rede de proteção integrada" é uma tentativa de diminuir o alto índice de violência que atinge os jovens do município, por meio de atividades assistenciais e socioeducativas. Para tanto, as escolas devem atuar como centros co-articuladores de proteção das crianças e jovens por meio da "educação" como diretriz.

Além disso, o Documento I também indica que:

> Não se trata de escolarizar a cidade, mas, sim, de estabelecermos relações pedagógicas com o território, relações de exploração, de descoberta, e transformarmos nossa cidade num laboratório de experiências educativas em todos os campos: Saúde, Cultura, Esporte, Lazer, Trabalho, Promoção Social, Planejamento, Obras, Serviços e Projetos Urbanos etc.
> O processo educativo não fica mais restrito à escola, à relação professor-aluno, mas se derrama por toda a cidade e todos e todas passam a ensinar e a aprender o tempo todo. O campo pedagógico se amplia e as crianças, os jovens, adultos e idosos passam a criar vínculos mais intensos e criativos com seu território (NOVA IGUAÇU, 2007e, p. 3).

Ou seja, os eixos, Educação Integral, Requalificação Urbana e Defesa dos Direitos Humanos e Redução da Mortalidade Infanto-Juvenil, foram planejados para atuarem de modo articulado no que tange as proposições e ações do Bairro-Escola de Nova Iguaçu, elucidando que pode ser possível suplementar o desenvolvimento integral do ser humano por meio da educação (formal e informal) e que esta merece um espaçamento qualificado (em todos os aspectos) que proteja e promova os direitos humanos, em especial, do público infantil e juvenil para complementar um desenvolvimento sadio.

3.4.3 Objetivos principais

Segundo Glauco Knopp (2008, p. 95), os principais objetivos do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu são:

> - promover melhores condições de vida para a população de Nova Iguaçu, por meio da ampliação da oferta quantitativa e qualitativa de ensino e de infraestrutura, com aumento da mobilidade urbana e criação de centralidades disseminadoras da educação social e organizadoras do espaço urbano, além de geração de emprego e renda;
> - desenvolver metodologias que façam da cidadania um fim e um meio de aprendizado, que permitam aos cidadãos serem agentes e destinatários de transformações urbanas, educativas, sociais, econômicas e culturais.

Assim, é possível perceber que os objetivos acima sintetizam (em forma de proposição) os eixos estruturais do Bairro-Escola iguaçuano:

- a pretensão do desenvolvimento da educação integral;
- o desafio da revitalização do espaçamento urbano;
- a conquista de uma rede de proteção integrada de programas e projetos articulados (formais e informais) que defendam por meio da educação os direitos humanos buscando reduzir a marginalidade e a violência do público infantojuvenil.

3.4.4 Organização intersecretarial

Segundo os documentos VII e VI, a organização intersecretarial refere-se à integração (diálogo) entre as secretarias da prefeitura em favor da melhoria e da viabilização de condições da educação pública municipal, que antes ficava restritamente sob responsabilidade da Secretaria de Educação.

O Programa oferece, durante o horário integral (em turno das aulas regulares e no turno complementar), três tipos de oficinas fixas: oficina de aprendizagem sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação; oficina de esporte sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer; e oficina de cultura, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Cultura e Turismo, além de outras possibilidades de atividades que podem ser oferecidas de forma isolada ou articuladas em oficinas propostas

por organizações não governamentais, como, por exemplo, oficinas de teatro, música, dança, esportes, cinema, fotografia, circo etc.

3.4.5 Interface entre programas e projetos intersecretariais

Na política educacional, a interface entre programas e projetos acontece de acordo com a opção de cada escola, por meio da decisão do Conselho Escolar, e do "auxílio" da Secretaria de Educação (ou entre, outra Secretaria Municipal de Governo) no que se refere aos suportes para a viabilização dos programas adotados ou desenvolvidos pelas unidades escolares.

Os programas e projetos que constituem o Bairro-Escola são:

- Programa Educação Integral: Segundo o livro Bairro-Escola: Passo a passo, o Programa de Educação Integral engloba a oferta de Oficinas fixas e diárias de Aprendizagem, Oficinas Culturais, Oficinas Esportivas, Recreativas e Oficinas de Território-mobilidade (atividades extraescolares realizadas em espaços oferecidos por instituições parceiras do Bairro-Escola), visando a formação humana das crianças e adolescentes atendidos pelo Bairro-Escola, aqui denominado como Horário Integral.

O horário Integral[19], o principal foco de ações do Bairro-Escola, foi iniciado em 2006, no bairro de Tinguá (como projeto piloto), e hoje já se faz presente em quase todas as escolas da Rede (nas 126 escolas municipais aproximadamente).

Durante o horário integral, são desenvolvidas, nas escolas, a mudança no currículo, que passa a ser visto de forma integrada, e a ampliação da jornada escolar, completando o turno regular com oficinas socioeducativas. Para tanto, o horário complementar do Bairro-Escola foi planejado e dividido em oficinas. São elas:

Oficinas de Aprendizagem trazem atividades autônomas (cada escola decide quais atividades realizar) de reforço escolar, através de grupos de estudo, pesquisas, rodas de leitura, jogos educativos etc. Segundo o Documento V, as oficinas de aprendizagem são importantes porque:

> Desenvolvem a autonomia no processo de aprendizagem, aprofundando o que foi visto nas aulas e reservando um espaço para o dever de casa. Além disso, buscam fazer pontes com a

19 No dia 21 de agosto de 2009, foi assinado o Decreto nº 8345, instituindo que todas as escolas municipais da rede deveriam funcionar em horário integral.

> vida familiar, escolar e comunitária, valorizando as experiências vividas pelas crianças e estimulando a sua expressão e olhar crítico. Incluem: pesquisa, estudos dirigidos e utilização de materiais pedagógicos diversificados (NOVA IGUAÇU, 2007b, p.8).

Oficinas de Esporte e Lazer trazem atividades esportivas e de recreação. Segundo o Documento V:

> As oficinas de esportes são importantes porque promovem a saúde, o conhecimento do corpo, o desenvolvimento de habilidades físicas individuais e a cidadania. Incluem além das várias modalidades esportivas, como vôlei, basquete, futebol e natação, oferecem atividades de recreação e jogos cooperativos, nos quais são trabalhados valores importantes a uma sociedade mais justa e cooperativa (NOVA IGUAÇU, 2007b, p. 8).

As oficinas esportivas do Programa Bairro-Escola são realizadas pela Secretaria Municipal de Esporte e Lazer por meio do Projeto Segundo Tempo nas Escolas, financiado por meio de uma parceria (convênio nº 263/2005) com o Ministério do Esporte através do Programa Segundo Tempo.

O Documento VIII afirma que:

> O Programa Segundo Tempo promove o acesso a atividades esportivas e complementares no contraturno escolar, em espaços físicos públicos ou privados, tendo como enfoque principal o esporte educacional.
> Interfaces pedagógicas:
> - Oferta de atividades esportivas, integradas ao projeto pedagógico da escola;
> - utilização dos espaços físicos já existentes e ociosos;
> - vinculação de recursos humanos das áreas da Educação Física, Pedagogia ou Esporte, oportunizando a experiência profissional e a qualificação;
> - oferta de atividades esportivas a cada beneficiado;
> - incentivo à realização de eventos que promovam a integração entre beneficiados, família e comunidade;
> - acompanhamento e avaliação permanente das ações;
> - integração do programa com outros projetos e ações sociais que possam potencializar o atendimento promovido (BRASIL, 2009b, p. 50).

Oficinas de Cultura e Arte oferecem atividades culturais através das mais variadas linguagens e expressões artísticas, como, por exemplo: dança, música, teatro, cinema, artes plásticas etc.

Estas também são importantes, pois, segundo o Documento V (NOVA IGUAÇU, 2007b, p. 8), "desenvolvem a criatividade, a sensibilidade estética e o uso das várias linguagens artísticas como forma de expressão. Incluem teatro, dança, artes plásticas, cinema, música etc."

Nas oficinas de cultura, foram acrescentadas, em 2008, do Programa Federal Mais Educação o Programa Escola Viva, que segundo o Documento VIII significa:

> Programa Cultura Viva é responsável pela organização e articulação dos Pontos de Cultura (núcleos que promovem ações que ampliam os meios de produção e difusão da cultura). O Cultura Viva está dividido em Cultura Digital (favorece ouso de *software l*ivre para produção audiovisual), Agentes Cultura Viva (promove qualificação profissional de jovens nas áreas da

> cultura), Griôs ou Mestres da Tradição Oral (promove valorização dos conhecimentos de mestres da cultura popular) e Ação Escola Viva (promove atividades culturais nas escolas e valorização da cultura como forma de inteligibilidade das diversidades locais e da identidade nacional) (BRASIL, 2009b, p. 54).

O Cultura Viva tem como objetivo promover recursos para a viabilização das atividades e movimentos socioculturais. Conta, para isto, com seu público-alvo: estudantes da rede pública de ensino, educadores, familiares e agentes das comunidades em geral que possuem algum tipo de talento artístico.

As interfaces pedagógicas são realizadas da seguinte forma:

> Os Pontos de Cultura são geralmente oriundos de estruturas comunitárias já mobilizadas e fortalecem as manifestações culturais locais;
> Os Pontos de Cultura podem desenvolver parcerias com as escolas através de oficinas culturais e recreativas, espetáculos artísticos, visitas a museus, parques, teatros etc., criando uma rede cultural sustentável. Favorece o desenvolvimento de projetos comunitários para a educação, fortalecendo a comunidade de aprendizagem, as redes locais DOCUMENTO VII, (NOVA IGUAÇU, 2007a).

O Programa Escola Viva foi nomeado em Nova Iguaçu pela Secretaria de Cultura e Turismo como Programa Escola Viva – Bairro-Escola desmembrado em Oficinas Culturais Mais Educação.

3.4.6 A proposta pedagógica do Horário Integral e a interface com o horário regular

Segundo o Documento VI (2008a), os alunos que ficam na escola, em horário integral recebem 5 refeições, novos educadores, animadores culturais, artistas, músicos, contadores de histórias e jovens com diferentes talentos (estagiários/bolsistas ou parceiros voluntários).

Nas escolas, as turmas do horário complementar são divididas e montadas por faixa etária. Cada grupo tem em torno de 25 alunos, agrupados da seguinte forma:

Grupo **A**: 6 a 7 anos
Grupo **B**: 8 a 10 anos
Grupo **C:**11 a 14 anos
Grupo **D**: 15 a 18 anos

Quadro 2 - Faixa etária de agrupamento dos alunos do Horário Integral

A proposta pedagógica para os grupos A/B visa atender, basicamente, os estudantes do 1º segmento do Ensino Fundamental, que participam de atividades conforme o planejamento

bimestral. Esse planejamento "prevê" que em cada bimestre a criança vivencie uma modalidade cultural; esportiva; aprendizagem diferente, de forma que ao final do ciclo ela tenha passado por todas as vivências.

A proposta pedagógica para os grupos C/D objetiva atender basicamente os estudantes do 2º segmento do Ensino Fundamental. Neste grupo, os estudantes podem optar pelas atividades que lhes interessam. Desta forma, é apresentada, no início do período letivo, a relação das atividades propostas para que os estudantes preencham em formulário específico suas opções de atividade cultural, esportiva ou pedagógica.

Os estudantes são matriculados nas atividades do seu interesse, conforme a disponibilidade de vagas, e montam seu planejamento individual de atividades. Estes alunos são encaminhados para os espaços, onde ocorrem as atividades, de forma autônoma ou em pequenos grupos autogestionados, sem necessidade de acompanhamento pelo agente educador.

Em cada início do ano letivo (primeira etapa), é realizada a divulgação das atividades que serão oferecidas pelo Bairro-Escola. E, também, para inscrição dos estudantes das turmas C/D e a preparação dos estudantes das turmas A/B para o horário integral.

Para as turmas A/B, no período inicial, são desenvolvidas atividades de sensibilização com as crianças, sobre a rede local, a história do bairro e a contextualização de cada parceiro. A seguir, são realizadas visitas aos parceiros para conhecer seu funcionamento regular e as pessoas que desenvolverão as atividades nos espaços.

Além disso, são definidas as regras de convivência para cada espaço de forma coletiva, as quais são fixadas no quadro de avisos de cada parceiro, definindo o horário de funcionamento, atividades desenvolvidas, proibições e limites, bem com a identificação de todos os envolvidos no projeto. O quadro é o espaço preferencial de comunicação com a comunidade para a divulgação de eventos, atividades, comunicados, fotos etc.

Já os estudantes das turmas C/D, a partir da lista de atividades disponíveis no Bairro-Escola, preenchem um formulário específico, identificando suas 1ª e 2ª opções para atividades de cultura, esporte e aprendizagem.

Esses formulários são tabulados por equipe específica que tenta, dentro do possível, garantir todos os estudantes a inscrição nas suas atividades preferenciais. Em caso de impossibilidade de encaixe e/ou remanejamento conforme as segundas opções, o critério de formação das turmas é o da data de inscrição.

As relações das turmas são divulgadas e fixadas nas escolas com a convocação para a inscrição formal nas atividades. Depois, esses estudantes são apresentados às instituições para conhecimento e o estabelecimento das normas de convivência.

Após este período inicial, de contato com o Programa, são iniciadas as atividades conforme o planejamento e a ampla divulgação na escola e no bairro. Os estudantes das turmas A/B são conduzidos às oficinas pelos agentes educadores e os estudantes C/D vão para as atividades de forma autônoma.

Nos casos em que se faz necessário, são formados pequenos grupos, que farão juntos o trajeto da escola ao parceiro, até que todos conquistem o grau de autonomia necessário para sua condução autônoma.

Outro aspecto que merece destaque é a preocupação com a circulação das crianças e adolescentes pelas ruas. Mesmo acompanhados de dois agentes educadores, a preocupação cresce ainda mais, quando se observa o número significativo de adolescentes circulando em horários de menor circulação de pedestres por todo o bairro.

Mesmo com a atuação dos agentes de trânsito nestes bairros, as saídas dos alunos para atividades extraescolares são mais cuidadosas. Diante dessa preocupação, o planejamento da atuação dos agentes de trânsito é realizado separadamente e submetidos aos Comitês Gestores de Educação Integral e Requalificação Urbana para considerações e análises conjuntas de estratégias de ação. Também merece ser enunciado que nas escolas é essencial que conste no termo de Adesão do Responsável, a autorização para a circulação autônoma do estudante fora da escola nos ambientes parceiros.

Também é importante mencionar que, após 2008, o Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu passou a ser cofinanciado pelo Programa Federal Mais Educação através de recursos financeiros e de apoio pedagógico.

O Mais Educação[20] em Nova Iguaçu não teve tanta repercussão, pois as escolas já funcionavam em horário ampliado e já desenvolviam atividades socioeducativas como propunha o Programa Federal. O Mais Educação "foi trazido" para o município para somar e financiar os projetos e programas já implementados através das verbas do "Dinheiro Direto na Escola", o qual gera para as escolas uma certa autonomia para investir o recurso financeiro recebido no que é mais peculiar as suas demandas.

20 Programa Mais Educação: Parte constitutiva do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), o Programa Mais Educação, instituído através da Portaria Interministerial n° 17 de 24 de abril de 2007, firmada entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente, objetiva a implementação de educação integral a partir da reunião dos projetos sociais desenvolvidos pelos ministérios envolvidos – inicialmente para estudantes do ensino fundamental nas escolas com baixo IDEB (BRASIL, 2009b, p.13).

- Programa Juventude:

Visa à ampliação da oferta da educação profissional, com melhoria da qualidade, incorporando contingentes sociais juvenis vulneráveis ao processo de formação tecnológica, buscando democratizar o acesso às oportunidades de escolarização, formação, trabalho e desenvolvimento humano, e assim promovendo sua inclusão social e comunitária e a inserção no mercado de trabalho.

Envolve ações comunitárias dos jovens no Bairro-Escola, acompanhamento do desenvolvimento dos jovens a partir de 14 anos para oportunidades de qualificação profissional e inclusão produtiva, ações de inclusão digital, entre outras.

- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)

Segundo o documento VIII (na Área de Desenvolvimento Social e Combate à Fome):

> O PETI é um programa que visa contribuir para a erradicação do trabalho infantil e tem a oferta de um Serviço Socioassistencial da Política de Assistência Social, que integra as diversas ações intersetoriais do Governo na defesa dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, garantindo o mínimo necessário para a sobrevivência da família e gerando oportunidade para o desenvolvimento integral de seus filhos retirados do trabalho. Articula o serviço socioeducativo com as crianças e adolescentes e suas famílias, e transferência de renda às famílias que tenham renda *per capita* de até ½ salário mínimo (BRASIL, 2009b, p. 61).

Em Nova Iguaçu o objetivo da agregação do referido programa federal é combater e erradicar o trabalho infantil de qualquer natureza, realizado por crianças ou adolescentes em idade inferior a 16 (dezesseis) anos, ressalvada a condição de aprendiz a partir dos 14 (quatorze) anos, independentemente da sua condição ocupacional.

> Interfaces pedagógicas: – Para fazer parte do Programa, a criança (ou adolescente) deverá deixar o trabalho e ter frequência mínima de 85% nas atividades de ensino regular e no Serviço Socioeducativo do PETI; – Redução da evasão escolar, da reprovação e da distorção idade/série; – Enfrentamento da distância entre famílias em situações de vulnerabilidade social e as escolas; – Fortalecimento dos vínculos do jovem com a família e a comunidade através de ações concretas de apoio às famílias: debates, soluções de pequenos conflitos, encaminhamento aos órgãos competentes; – Diminuição dos riscos de violência contra a criança, do uso de drogas, da exploração sexual e da gravidez indesejada, através de campanhas de esclarecimento, acompanhamento das condições sociais e provimento de acesso à rede de serviços (BRASIL, 2009b, p. 61).

- Programa Bolsa Família:

O município também conta com a ajuda de custo financiada pelo Governo Federal, através do “Bolsa Família”.

Segundo a Agenda da Família, distribuída pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, do Ministério da Educação:

> O Bolsa Família é um programa que transfere renda diretamente para as famílias como forma de garantir o direito humano, à alimentação adequada, à educação e à saúde.

> O Bolsa Família incentiva a educação das crianças e dos adolescentes do Programa e a melhoria da saúde das crianças, das mulheres grávidas e mães que estão amamentando (BRASIL, 2010, p. 6).

No Bolsa Família, podem fazer parte as famílias com renda mensal de até R$140,00 (cento e quarenta reais) por pessoa e que fazem parte do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal.

Segundo a Agenda da Família:

> As famílias que possuem renda mensal entre R$70,01 e R$140,00 só ingressam no Programa se possuírem crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos. Já as famílias com renda mensal de até R$70,00 por pessoa podem participar do Bolsa Família qualquer que seja a idade dos membros da família (BRASIL, 2010, p. 7).

Além disso, é importante destacar que o cadastramento não significa que a família vai ser contemplada pelo recebimento da Bolsa Família, pois o critério principal para a inclusão é a renda mensal da família. E esse cadastramento é feito pelo gestor municipal, isto é, por representantes autorizados pelo município, como por exemplo, os Agentes de Saúde e os servidores da Secretaria de Assistência Social do município.

Para tanto, para o recebimento do benefício, os pais ou responsáveis têm de:

> - Matricular as crianças e adolescentes de 6 a 17 anos na escola;
> - Garantir a frequência escolar pelo menos 85% das aulas para as crianças e adolescentes de 6 a 15 anos e de 75% para os jovens de 16 a 17 anos;
> - Os pais ou responsáveis pelas crianças menores de sete anos devem levar as crianças para: tomar as vacinas recomendadas, pesar, medir e fazer exames frequentemente;
> - As gestantes e mães que amamentam devem: participar do pré-natal e ir às consultas na unidade de saúde. Continuar o acompanhamento da saúde da mãe e do bebê, após o parto; participar das atividades educativas promovidas pelas equipes de saúde sobre aleitamento e alimentação saudável (BRASIL, 2010, p. 19-20-21).

Estes são os requisitos necessários para a obtenção e manutenção do auxílio financeiro do Programa Bolsa Família.

- Programa Democratização da Cultura:

Segundo Knopp (2008), objetiva democratizar o acesso da população à cultura, formação em artes e valorização da produção artístico-cultural local. Envolve a articulação das ações de audiovisual na cidade, o desenvolvimento de programa educativo para o Espaço Cultural Sylvio Monteiro, além das atividades artístico-culturais nos bairros, entre outras, vinculadas ao Bairro-Escola.

- Programa Participação e Redes de Sustentabilidade Social:

Objetiva promover e fortalecer a gestão democrática e a participação popular na cidade e nos bairros. Para tal, foram criados os Conselhos do Bairro-Escola.

- Programa Escola Aberta:

O Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte, Trabalho para a juventude do Governo Federal propõe a abertura das escolas públicas do ensino fundamental nos finais de semana, para a prática de atividades desportivas, artísticas e socioculturais à comunidade, sendo os jovens o público-alvo principal do Programa. A prefeitura da cidade de Nova Iguaçu, através da Secretaria Municipal de Educação, iniciou o Programa Escola Aberta no ano de 2005 em 4 escolas da Rede; hoje, são mais de 45 escolas contempladas pelo Programa.

Segundo o Documento I:

> A partir deste Programa talentos são identificados e valorizados, demandas locais são atendidas, expressões juvenis são fortalecidas, possibilitando uma integração entre a escola, o jovem e a comunidade, colaborando na descoberta de novas formas de ver e se relacionar com o outro e consigo próprio ao gerar um sentimento de pertencimento, requisito fundamental para o exercício do seu protagonismo.
> Assim, o Programa Escola Aberta se insere no principal Programa de Governo, o Bairro-Escola, propondo "Escola todo dia, o dia todo na escola". Nossos alunos permanecem em tempo integral na escola e nos finais de semana com seus pais e irmãos, seus amigos, seus vizinhos, enfim, estão na escola com toda a comunidade, transformando o bairro em escola e a escola no grande irradiador de educação integral onde todos aprendem, ensinam e praticam a cidadania (NOVA IGUAÇU, 2007b, p. 5).

Nos finais de semana nas escolas que desenvolvem o Programa Escola Aberta, acontecem atividades realizadas por oficineiros[21] e voluntários da comunidade nos sábados e domingos de acordo com a demanda da comunidade e a oferta de atividades. Entre elas, podemos destacar as seguintes: palestras/orientações, reciclagem, artesanato, vídeo e debate, reforço escolar, dança, teatro, festas temáticas, festivais, encontro de jovens, esporte etc.

- Programa Brasil Alfabetizado:

O Programa Brasil Alfabetizado aqui tem como objetivo erradicar o analfabetismo na cidade de Nova Iguaçu. O público-alvo a ser atingido é a população em situação de analfabetismo de 15 anos ou mais, que não tiveram acesso ou permanência no ensino fundamental.

Em Nova Iguaçu, o Programa desenvolve o trabalho de alfabetização em 165 turmas (aproximadamente) distribuídas nas variadas unidades regionais de governo, totalizando, em média, 4.000 alunos. As turmas de alfabetização de adultos funcionam em sua grande maioria no período da noite e estão inseridas na discussão da educação integral para programas de jovens e adultos.

---

21 Oficineiro é um agente (que não precisa ter uma habilidade técnica diplomada) contratado pela direção da escola para planejar e ensinar um ofício para comunidade por meio de oficinas de cultura, esporte, lazer, reforço escolar ou geração de renda, nos finais de semana. Como, por exemplo, ensinar a montar bijuterias, receitas, aulas de música, dança etc.

- O horário regular:

No horário regular, ou seja, no turno regular das aulas, paralelas às oficinas oferecidas pelo horário integral, as aulas são ministradas por professores aprovados em concurso público.

Os horários regulares das aulas funcionam em dois turnos: o da manhã ou o da tarde. Quem estuda de manhã participa da integralidade à tarde e quem estuda à tarde participa da integralidade de manhã.

Na educação infantil e nos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, funcionam em ciclo de aprendizagem. E não há, neste período, reprovação. Os alunos são avaliados através de relatórios bimestrais e individuais e apenas no final do 3º ano pode ocorrer reprovação, caso o aluno não esteja alfabetizado e com condições aptas para os próximos anos letivos.

Os anos finais do ensino fundamental (4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9° anos) seguem o regime seriado, obedecendo aos conteúdos (comum) do currículo nacional, podendo ocorrer reprovações no final de cada ano.

A avaliação, neste período do ensino fundamental, é registrada por meio de conceitos: I = insuficiente; R = regular, B = bom e MB = muito bom. Estes conceitos são baseados em provas, testes, trabalhos, pesquisas individuais e em grupo, a critério de cada professor e sua equipe pedagógica.

Quanto aos planejamentos e às metodologias, ficam a critério de cada escola, sua realidade, sua equipe pedagógica e seu PPP (Projeto Político-pedagógico), a qual decide e propõe as estratégias de aprendizagem e avaliativas mais coerentes ao seu público-alvo (alunos) e o desempenho da sua equipe administrativa.

Os alunos do ensino fundamental da educação de jovens e adultos frequentam as aulas no turno da noite nas escolas municipais, podendo, também, se for do seu interesse, participar das atividades propostas pelo Bairro-Escola.

3.4.7 Sujeitos que atuam de modo específico no Programa

Como o Bairro-Escola envolve muitos sujeitos, foram criadas funções para organizar melhor esse conjunto de parceiros.

Nas escolas, além dos profissionais regulares, foram incluídas, segundo o Documento V, as seguintes funções:

- Coordenador do Horário Integral: professor responsável pelo acompanhamento do horário complementar na escola (infraestrutura, organização tempo/espaço, reuniões para avaliação e encaminhamentos).
- Coordenador de aprendizagem: professor responsável por acompanhar, orientar e avaliar as oficinas de aprendizagem, garantindo a integração das atividades e a sua articulação com as aulas do turno regular.
- Coordenador das oficinas culturais: animador cultural trazido pela Secretaria de Cultura que orienta e acompanha as oficinas culturais.
- Coordenador de oficinas esportivas: professor de educação física responsável por coordenar as oficinas esportivas, introduzindo práticas de recreação e jogos cooperativos.
- Agentes educadores: estagiários estudantes do ensino médio ou superior, e profissionais contratados que conduzem as oficinas e acompanham as crianças na mobilidade pelo bairro.
- Entram na categoria os jovens bolsistas dos programas de juventude do governo federal (Agente Jovem, Agente Cultura Viva etc.), que passam por uma formação continuada.
- Agente pedagógico: faz a ponte entre as escolas e a Secretaria de Educação, acompanhando a implantação e sistematização do Bairro-Escola. Além disso, orienta as reuniões e participa dos diversos encontros desenvolvidos pela escola, comunidade e secretarias.
- Parceiros locais do bairro: Educadores do bairro: agentes de trânsito, de defesa civil, de ordenamento urbano, de limpeza urbana e de saúde. No Bairro-Escola, o trabalho desses profissionais torna-se educacional na medida em que a atenção é voltada para a proteção da criança e sua descoberta do bairro.
- Parceiros do Bairro-Escola: comerciantes, empresários, entidades, líderes religiosos e moradores do bairro que cedem espaços ociosos de suas propriedades para a realização de atividades educacionais.

- Amigos do Bairro-Escola: são todos os que moram, trabalham ou atuam de alguma forma no bairro. Basta procurar a escola e discutir com a equipe sobre como contribuir para a melhoria do Programa.
- Equipamentos públicos e privados: praças, posto-escola, telecentros, escola livre de cinema, universidades, escolas de ensino médio e fundamental, ONGs, clubes, associações, quadras poliesportivas, empresas, casa privadas, igrejas, entre outros.
- Recursos humanos: agentes educadores, estagiários das escolas de ensino médio e superior.
- Parceiros externos: Associação Internacional de Cidades Educadoras, Projeto Aprendiz, BNDES (Banco Nacional do Desenvolvimento), Câmara de Dirigentes Logistas, CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), Compromisso Todos pela Educação, Segundo Tempo, Confederação Brasileira de Vôlei, FIRJAN (Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro), Fundação Abrinq, Fundação Roberto Marinho, Instituto Faça Parte, Instituto Paulo Freire e Ministério da Cultura, Ministério da Educação, Ministério do Esporte, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, Ministério do Esporte, Ministério do Trabalho e Emprego, Nós do Morro, Petrobras (Petróleo Brasileiro S/A), Rede Globo, Reperiferia, SERPRO (Serviço Federal de Processamento de Dados), SESC(Serviço Social do Comércio) e UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância e Juventude).

3.4.8 Conselho Escolar: implementação e função[22]

Em abril de 2007, o Jornal do Conselho Escolar Edição Especial expõe a notícia de que as escolas municipais de Nova Iguaçu ganharam um novo modelo de gestão, legitimado

22 A ideia dos conselhos, ou colegiados surgiu no final da década de 1970 com o objetivo de democratizar as relações de poder no interior das escolas. O Conselho de Escola é um colegiado formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção, e demais funcionários. Através dele, todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, tornando este coletivo não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola. Normalmente, os Conselhos de Escola desempenham quatro funções: consultiva, deliberativa, normativa e fiscal (GADOTTI, 2010, p. 78).

por um decreto municipal[23], que instituiu os Conselhos Escolares na rede pública de ensino, que, segundo o jornal Edição Especial, são formados:

> Por um colegiado que reúne representantes dos professores, alunos, funcionários, pais ou responsáveis, o Conselho Escolar torna-se o órgão máximo de decisão da unidade, reunindo funções de natureza deliberativa, consultiva, normativa e fiscalizadora (NOVA IGUAÇU; FENIG, 2007d, p. 1).

Em torno disso, as notícias também indicaram que o Conselho Escolar é um modelo de gestão constituído por meio da participação de todos os sujeitos legitimados (da escola e da comunidade local) que compõem uma determinada unidade escolar.

O jornal também informa que:

> Esta trajetória teve o seu início em 2005, com a realização de oito fóruns, onde foram discutidas e aprovadas as propostas de normas para as eleições diretas para diretores de escola, realizadas no ano seguinte, verdadeiro marco na história da educação do município. E se ali a democracia faz-se plena, com o Projeto Bairro-Escola o exercício da cidadania atingiu o seu ponto máximo, através do diálogo direto entre cidade e comunidade escolar (NOVA IGUAÇU; FENIG, 2007d, p. 2).

O modelo de gestão implementado pelos Conselhos Escolares virou alvo de notícia no ano de 2007, por se tratar de "algo novo" para o município, contribuindo para o fortalecimento da descentralização da gestão educacional tão propagada pelo Programa Bairro-Escola de Educação Comunitária, através do envolvimento participativo dos representantes eleitos para atuarem nas decisões e discussões das práticas socioeducativas.

Explica a Semed (Secretaria de Educação Municipal/NI) no jornal:

> Como o Conselho Escolar, que marca a introdução de um novo modelo de gestão, onde as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, descentralizando, assim, o poder decisório da unidade, entendemos estar dando um passo gigantesco na melhoria da educação na nossa rede (NOVA IGUAÇU; FENIG, 2007d, p. 2).

Todavia, para atuarem e conquistarem essa legitimidade de participação representação, os sujeitos passam por um processo eletivo composto da seguinte forma:

---

23 Decreto nº 7.795, de 24 de julho de 2007. Instituição dos Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino.

- Reunião com os presidentes das comissões eleitorais e entrega do ofício com os nomes dos membros da Comissão Eleitoral à ECPEC/Semed.
- Inscrição dos candidatos ao cargo de Conselheiros.
- Período de propaganda eleitoral.
- Entrega do formulário de cadastro preenchido pelos candidatos à ECPEC/Semed.
- Período de realização das Assembleias eleitorais.
- Posse dos Conselheiros eleitos nas unidades escolares.
- Entrega das cópias da Ata de Eleição e da Ata de Posse à ECPEC/Semed.
- Solenidade de Posse dos Conselheiros.

Quadro 3- Composição das Comissões Eleitorais para vaga de conselheiro escolar
Fonte: Jornal do Conselho Escolar. Edição Especial, NOVA IGUAÇU; FENIG, 2007d.

A Secretaria Municipal de Educação também declarou no referido jornal que os Conselhos escolares foram implantados para:

> Consolidar o processo de democratização da rede, e a busca da construção da autonomia das escolas. Desta forma, o Conselho Escolar acaba funcionando como elemento de referência, possibilitando a harmonização das ações entre e, também, incentivando o desenvolvimento de novos projetos (NOVA IGUAÇU; FENIG, 2007d, p. 3).

Assim, as escolas recebem autonomia para propor e decidir os projetos singulares à sua realidade e suas demandas socioeducativas locais. O que não impede, também, a adoção e o vínculo com as demandas, projetos e orientações gerais da Secretaria de Educação Municipal, por meio da política educacional em 2006 instituída: o Bairro-Escola.

O Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu propõe um modelo de gestão autônomo, descentralizado e coparticipativo. As escolas não são obrigadas a aderir aos diversos programas articulados pelo Bairro-Escola através de parcerias com outras instâncias socioeducativas, o que significa que as escolas têm a "opção" de escolher ou aceitar o que for mais requisitado e peculiar para a sua clientela.

Segundo Gadotti (2010, p. 76):

> A qualidade do ensino está diretamente relacionada ao projeto de sociedade que queremos construir e aos projetos das próprias escolas, que são muito mais eficazes na conquista dessa qualidade do que projetos anônimos e distantes do seu dia a dia. Só as escolas conhecem de perto a comunidade e seus projetos podem dar as respostas concretas a problemas concretos de cada uma delas. Assim sendo, podem respeitar as peculiaridades étnicas, raciais, e culturais de cada região. E mais, a própria comunidade pode avaliar de perto, os resultados quando participa diretamente. As escolas precisam conhecer as situações significativas de seu contexto para poder problematizá-las e ampliar a compreensão das mesmas.

Esta é a referida autonomia, que passa a ser exercida através da gestão descentralizada, menos autoritária, por meio da ampla participação dos representantes democraticamente escolhidos por meio de "eleição" da comunidade do entorno e intraescolar.

Em síntese, se não houver ampla descentralização e participação na gestão educacional do município, sua política educacional pautada na educação comunitária perde sua essência e se tornará uma falácia eleitoral ou demagógica. Pois como poderia haver educação comunitária num regime centralizado e autoritário de gestão?

No caso de Nova Iguaçu, o Conselho Escolar não é simplesmente uma novidade a mais para a rede municipal, mas sim uma questão vital para a existência do Bairro-Escola.

3.5 **O desenvolvimento inicial do Programa na Rede Municipal de Ensino**

Segundo o livro Bairro-Escola: Passo a passo, o processo inicial de desenvolvimento do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu começou em 2006, através da realização de um projeto experimental (numa escola municipal), no bairro de Tinguá.

Devido a questões econômicas, de infraestrutura, educadores (quantidade) e apoio técnico-pedagógico, o Programa Bairro-Escola foi sendo implementado e disseminado gradativamente nas escolas da rede municipal. Isso porque a maioria delas não dispunha de condições concretas para o oferecimento do horário integral, ou seja, da oferta da ampliação da jornada escolar (diária/sem intervalo).

No final de 2006, houve uma grande avaliação e muita coisa foi repensada, principalmente em relação ao horário integral de 5ª a 8ª série, que teve um alto índice de evasão, pois os adolescentes não queriam andar em grupos pelo bairro, guiados por um monitor.

O livro Bairro-Escola: Passo a passo (2007, p. 42-43) também relata que: "Nos primeiros meses de 2007, o Programa foi suspenso e, a pedido dos alunos, passou por reformulações".

A partir daí, a grade oferecida aos jovens passou a seguir os modelos das universidades, e o estudante pôde escolher uma oficina para se dedicar. Desde então, muitas coisas foram e estão sendo repensadas, e uma delas é a integração de parcerias.

Outro fato que também merece destaque, nesta fase iniciante do Programa que compreende basicamente os anos 2007 e 2008, de "expansão" do Bairro-Escola de Nova Iguaçu, foram os prêmios que o município conseguiu ganhar, tais como:

- venceu o prêmio Escola Viva do Ministério da Cultura (que premia iniciativas que integram cultura e educação);
- ganhou o prêmio de gestão eficiente da merenda escolar, promovido pela ONG Ação Fome Zero;
- ganhou o prêmio Tecnologia Social da Fundação Banco do Brasil;
- concorreu ao prêmio: Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) na categoria "Governos Municipais";
- o projeto "Sorria Bairro-Escola", realizado em parceria com a Universidade Unigranrio, foi selecionado no 26° Congresso Internacional de Odontologia de São Paulo para concorrer ao prêmio da Associação Paulista de Cirurgiões Dentistas (APCD) em 2008.

Isso demonstra que o Bairro-Escola de Nova Iguaçu, na sua fase gradativa (2006, 2007 e 2008) de disseminação, apontava iniciativas para a possibilidade de melhorias significativas (atuando como suplemento no desenvolvimento da aprendizagem, da valorização e reconhecimento da cultura local, da gestão coparticipativa e no estreitamento de "laços sociais") para a área socioeducacional do município.

4 ESTUDO DE CASO: O PROGRAMA BAIRRO-ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E NA PRÁTICA EDUCATIVA NA ÓTICA DOS SUJEITOS QUE O VIVENCIAM E NA ANÁLISE DE CICLOS

Este capítulo apresenta o estudo de caso do significado do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu referente ao desenvolvimento do Programa para a gestão democrática e para a prática educativa na visão dos sujeitos que o vivenciam cotidianamente por meio de análise de depoimentos conseguidos através de entrevistas semiestruturadas e pela análise metodológica, da referida política educacional, do Ciclo de Políticas.

4.1 **Estudo de caso: fase exploratória, delineamento e coleta de informações**

A fase exploratória, dentro de uma investigação qualitativa, refere-se à etapa da pesquisa na qual são levantadas as questões-problema hipotéticas. Hipotéticas porque, nesta fase, muitos questionamentos são feitos, refeitos ou até mesmo modificados (esboço de levantamento de questões). E a revisão teórica, até então, publica a dinamização com que as investigações teóricas se hibridizam e se reconstroem continuamente, além da flexibilidade característica de um estudo qualitativo.

Lüdke e André (1986, p. 18-19) declaram que:

> No pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho. Os estudos de caso enfatizam a "interpretação em contexto". Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.

Para tanto, além da fundamentação teórica, optou-se também como estratégia de investigação deste estudo de caso (pela familiaridade que tal método dispõe com o objeto de estudo) pela realização de entrevistas.

Explicam Lüdke e André (1986, p. 18-19):

> Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importante durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes.

Portanto, o estudo de caso é uma técnica investigativa flexível e dinâmica. No sentido em que: "O estudo de caso começa como um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve" (ANDRÈ; LÜDKE; 1986, p. 20). Por isso, esse método foi escolhido para a desenvoltura desta etapa da dissertação.

Diante disso, nesta pesquisa, como já foi dito antes, o problema colocado como foco de investigação é a tentativa de descrever e analisar quais são as principais características que o Programa Bairro-Escola, como política educacional, tem produzido na/para a melhoria do desenvolvimento da gestão democrática e da prática educativa na Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu, questão essa desdobrada, neste estudo, nas seguintes categorias investigativas:

- processo de decisão para a implementação do Programa Bairro-Escola;
- adesão dos sujeitos ao Programa;
- cumprimento de diretrizes;
- efeitos e desafios;
- gestão educacional;
- melhoria da prática educativa;
- participação comunitária;

Para a coleta de informações do presente estudo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais foram gravadas em áudio, com o consentimento prévio dos entrevistados, bem como foi garantido o seu anonimato na descrição do seu depoimento, e também o da sua instituição de trabalho (unidade escolar).

Lüdke e André (1986, p. 37) afirmam que:

> É muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes.
>
> Para conseguir certo tipo de dado, o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato. Se essa promessa é feita, ela obviamente tem que ser cumprida. Na situação de entrevista, essa questão se torna particularmente relevante, pois a garantia do anonimato pode favorecer uma relação mais descontraída, mais espontânea, e consequentemente a revelação

> de dados que poderão comprometer o entrevistado se sua identidade não for protegida (ANDRÈ; LÜDKE: 1986, p. 50).

Assim, procedeu-se, desta forma, por convicções éticas da pesquisadora e sua banca orientadora para assegurar a confiança dos entrevistados nos relatos.

As entrevistas desenvolvidas tiveram um roteiro semiestruturado (ver Anexo A), que, segundo Lüdke e André, é: "aquele que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações" (Ibidem, p. 34), o que permite uma interação mais amistosa entre entrevistado e entrevistador.

O roteiro da entrevista semiestruturada foi elaborado de acordo com as questões, objetivos e categorias propostas previamente. Esse tipo de técnica investigativa "permite" certa flexibilidade quanto à estrutura das questões propostas. Deste modo, possui uma lógica previamente estruturada, porém não totalmente delimitada, fechada/definida, oportunizando ao pesquisador certa autonomia no que é mais interessante nas informações que ele gostaria de obter, não perdendo, é claro, o seu foco objetivo.

As duas escolas-campo, para a realização das entrevistas, foram escolhidas da seguinte forma: uma próxima ao centro comercial do município e outra geograficamente mais distante, para obtenção (por meio de depoimentos) das informações relativas às questões propostas no roteiro semiestruturado.

As questões inseridas no "roteiro de investigação" são apenas um "roteiro", no sentido de "caminho", "orientação", isto é, uma "bússola", e não um questionário fechado. Trata-se de inquietações gerais que este trabalho priorizou investigar e compreender, através do estudo de caso do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu, sob a "leitura" dos sujeitos que o vivenciam na prática curricular, cuja pretensão da pesquisadora é identificar as principais características desta política-pedagógica (do Bairro-Escola) na gestão e na prática educacional do referido Programa.

Para analisar a proposta curricular, nesta pesquisa foi adotada a abordagem do Ciclo de Políticas que, segundo o pesquisador Jefferson Mainardes, é um referencial metodológico, cuja análise concentra-se na "trajetória de desenvolvimento" de programas de políticas educacionais, reconhecendo-as como inacabadas.

O Currículo (como política curricular), para esta abordagem, é uma produção que não tem começo definido e nem um fim limitado (um acabamento estático), mas uma relação dialética e dinâmica de textos e discursos que se "movimentam" nos macros e micros contextos (produzindo plurais sentidos).

Segundo Mainardes (2006, p.49):

> A abordagem do "Ciclo de Políticas" […] baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais […]. Introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso.

Desse modo, a ideia acima nos convida a compartilhar o pensamento de que uma política curricular não deve ser analisada criticamente de modo desarticulado, no que tange às suas relações teóricas/práticas nas suas arenas de influências, mas investigarmos as diretrizes e efeitos mais latentes de tal articulação (interação entre textos e discursos).

Ou seja, este texto parte da compreensão de que uma política educacional, nos textos oficiais e/ou nos discursos, são negociações provisórias que se transfiguram produzindo novas traduções entre um ou mais grupos de sujeitos inseridos nesta relação de disputas entre forças dialéticas, relativas, divergentes e ilimitadas.

Complementa Macedo (2006, p. 106):

> Entendo ser mais promissor, do ponto de vista histórico, buscar pensar o currículo como espaço-tempo de fronteira, permeado por relações interculturais e por um poder obliquo e contingente. A noção de fronteira tem sido utilizada pelo pós-colonialismo para designar um espaço-tempo em que sujeitos, eles mesmos híbridos e seus pertencimentos culturais, interagem produzindo novos híbridos que não podem ser entendidos como um simples somatório de culturas de pertencimento. Para Bhabha (2003), a noção de cultura deve ser tomada numa perspectiva interativa como algo constantemente recomposto a partir de uma ampla variedade de fontes num processo híbrido e fluido. E também nessa perspectiva que julgo ser produtivo pensar o currículo.

Diante dessa acepção de "currículo como espaço-tempo de fronteira permeado por relações interculturais e por um poder oblíquo e contingente", podemos "conceituar" uma política curricular, como: arena de produção cultural, onde disputam forças influentes e legitimadas, as quais produzem diretrizes e sentidos para certo grupo e período espaço-tempo sociocultural.

4.2 **A transcrição e a interpretação analítica dos depoimentos**

Os depoimentos aqui descritos, por meio de entrevista semiestruturada, foram gravados em áudio, transcritos de "modo fiel" pela pesquisadora, que selecionou os argumentos mais pertinentes relacionados às indagações propostas no roteiro semiestruturado

e sua ótica de interpretação, alicerçada por referenciais teóricos, aqui explanados do discorrer da análise dos depoimentos.

Os depoimentos e campos de pesquisa foram nomeados da seguinte forma, exemplo:

- Escola (A) – próxima do centro comercial (bairro: Centro de Nova Iguaçu/RJ);
- Escola (B) – distante do centro comercial (bairro: Miguel Couto – Nova Iguaçu/RJ);
- Representante da SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu);

Na etapa inicial de "contato" para a realização das entrevistas, a "chegada e apresentação" da pesquisadora nas escolas-campo (devidamente identificadas quanto à procedência do vínculo com a entidade universitária na qual é estudante do mestrado) gerou certo clima de receio nos sujeitos, como se a entrevistadora fosse uma "agente de fiscalização" de uma universidade conceituada, deixando-os visivelmente preocupados.

Após o "impacto inicial", os sujeitos sentiram-se aparentemente mais confiantes e relaxados, depois da ciência do seu anonimato nos depoimentos e do nome do seu vínculo empregatício (unidade escolar na qual trabalha).

As entrevistas foram marcadas previamente com os entrevistados e tiveram ciência da publicação fiel dos seus relatos.

A primeira questão proposta foi:

- Como ocorreu o processo de decisão para a implementação do Programa Bairro-Escola, em Nova Iguaçu? Os sujeitos responderam que:

> *Em termos da proposta oficial, ela foi elaborada pela Secretaria de Educação. Não houve participação direta nossa. O Programa veio "pronto" e a nossa participação, nesta escola, acontece na elaboração e reelaboração do nosso Projeto Político Pedagógico, onde há também uma participação relativa da comunidade, por meio de representantes eleitos pelo pessoal da escola (Diretora da Escola A).*
>
> *Não participamos da elaboração do "Bairro-Escola", mas aqui na escola o recebemos de forma participativa, pois todos nós damos nossa parcela de contribuição na elaboração do PPP da escola, onde há também a representatividade da nossa comunidade (Coordenadora da Escola A).*
>
> *Não participamos da proposta inicial do Programa, mas aqui o recebemos de forma participativa, tentamos adaptá-lo a nossa realidade, através de reuniões com os professores, alunos, pais e demais funcionários. E, juntos, tentamos compreender e dar "corpo" ao Bairro-Escola (Orientadora da Escola A).*

Desta maneira, os entrevistados disseram que a política curricular do Programa Bairro-Escola, em termos de política prescrita, definida no ponto de vista das diretrizes (escrita/conceitual), foi planejada por um pequeno grupo da gestão municipal em 2006, sem a participação conjunta dos demais representantes que constituem o âmbito educacional.

Ou seja, o Programa, segundo eles, veio "pronto", embora não se trate de uma política educacional fechada, porque a flexibilidade e a ampla participação no ambiente escolar quanto à tomada de decisões (sejam técnicas, sejam pedagógicas) não foram "limitadas" com a implementação do Bairro-Escola.

Isto é, os "canais" de participação se tornaram mais "abertos" com a "chegada do Programa" como política educativa para a Rede Municipal de Ensino.

Segundo Bordenave (1987, p. 61), "Por todas as coisas, a participação escola-comunidade constitui um laboratório vivo onde os futuros cidadãos aprendem a difícil arte da convivência democrática". Assim, as ações e atividades participativas presentes no contexto escolar, além de consolidar alianças, indagações e novas proposições, servem de modelo para os jovens em processo de formação pessoal e profissional.

A escola, por ser um "laboratório vivo", é um importante local de representação e de exemplificação social de modelos participativos (dos mais "centralizados" aos mais "amplos"). Por isso, sua equipe gestora deve se conscientizar sobre o tipo de participação que está sendo desenvolvida e exemplificada para o seu público-alvo, independente do modo pelo qual a política educacional foi planejada a nível macro, quando partimos do entendimento de que uma política curricular é uma "aposta" e sua trajetória de desenvolvimento é inacabada e recontextualizada, no campo da prática educativa, sob a "leitura" dos sujeitos que a vivencia.

Segundo Schneckenberg (2008, p. 122):

> Há, no entanto, necessidade de que os gestores estejam capacitados para o seu trabalho na ótica da gestão compartilhada, participativa, democrática para que saibam negociar, exercer liderança democrática e ainda manter um processo de comunicação em aberto.

Sendo assim, cabem à equipe gestora, não isolada de outas implicações político sociais, a ousadia e o desafio de negociar e desenvolver estratégias que estimulem a participação do corpo escolar, não só nas questões mais superficiais, mas para o exercício da reflexão do que seja "participar".

Antonio Bosco de Lima (2010, p. 36) nos explica que:

> O que temos concretamente não tem sido uma prática emancipatória, mas uma centralização de decisões substantivas, enquanto o supérfluo fica para ser "decidido" pelo que aprendemos chamar de comunidade escolar. Esta nomenclatura, outro equívoco, pois os pais, responsáveis, por alunos, alunos, professores, supervisores, orientadores, inspetores, escolar, diretores, vice-diretores, bedéis, cozinheiras, serventes, e outros mais, não tem identidade coletiva. Tem necessidades diferenciais, portanto, não formam uma comunidade, formam grupos distintos, que se organizam num mínimo necessário para sobreviver na organização escolar.

Portanto, a explicação acima nos convida pensar sobre o que é e o que entendemos por "participação", já que um dos sentidos desta palavra envolve responsabilização nas causas e

consequências. Neste sentido, a reflexão sobre o que seja "participar" se faz tão importante como a de atuar nas tomadas de decisões.

Explica Lück (2011, p. 44):

> A promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema de ensino e de escolas [...]. Essa responsabilidade seria acompanhada mediante um contínuo processo de avaliação de como ela se efetiva e de como essa responsabilidade pode ser melhorada.

Por isso, o processo avaliativo, no que se refere ao entendimento sobre o que é "participação", implica um posicionamento contínuo e reflexivo, pois as "tomadas de decisões", pensadas ou não de modo superficial, repercutem efeitos. E estes envolvem responsabilização e consequências.

Já os outros depoimentos relataram que:

> *Nossa escola, digo "nós" não participamos do projeto inicial do Bairro-Escola. Ficamos sabendo através da ampla divulgação realizada na época pela Semed. Na nossa escola, o Bairro-Escola começou em 2007. A partir daí, vieram equipes da Semed para divulgar o Programa, trazendo recursos materiais (amplos), apoio pedagógico e pessoal. Nossa escola foi até reformada (Diretora da Escola B).*
>
> *As "vozes" presentes foram "a meu ver" dos políticos da época do governo Lindberg e do seu pessoal de apoio. Nós, aqui, não sabemos se nas outras escolas foi assim. Ficamos sabendo depois, quando a Semed começou a fazer várias reuniões para a divulgação do projeto piloto de uma escola em Tinguá (Coordenadora da Escola B).*
>
> *O Bairro-Escola já veio pronto para executarmos, não houve nossa participação na elaboração do Programa, o que, no princípio, gerou desagrado nos professores. No início, foi assustador porque não conhecíamos direito o Programa [...]. Só depois de um bom tempo é que as coisas se ajeitaram por aqui. A Semed, na época, nos enviava panfletos, folhetos onde explicava algumas coisas sobre o Programa. Mas agora não envia mais (Orientadora da Escola B).*
>
> *A decisão sobre a implementação do Programa Bairro-Escola partiu do prefeito Lindberg com a Maria Antônia Goulart que, na época, tornou-se a coordenadora geral do Programa (na fase inicial do Bairro-Escola) inspirados, segundo eles, em experiências como Barcelona (Espanha), referência como cidade educadora e de experiências brasileiras como Escola Cidadã e a Cidade Escola Aprendiz de São Paulo, apoiados teoricamente pelo Instituto Paulo Freire. Pelo menos, é o que eles na época nos falavam durante as reuniões no início do Programa (Representante da Semed).*

Nesses depoimentos, foram unânimes as afirmações de que os profissionais da educação de Nova Iguaçu que atuam diretamente nas escolas não participaram da elaboração da proposta inicial do Programa Bairro-Escola. Ou seja, a proposta oficial foi reinventada exclusivamente pela equipe pedagógica e administrativa da Semed, a qual implementou o Programa gradualmente nas escolas da Rede.

E aí emerge uma lacuna: o porquê da não participação (pelo menos representativa) dos profissionais que atuam diretamente nas escolas na elaboração das proposições do Bairro-Escola oficial na versão iguaçuana. Será pelo motivo de o Programa não ter sido criado pelo

município, sendo apenas adotado, adaptado? Ou por que levaria mais tempo? Ou pelo entendimento de que o currículo é apenas uma carta de intenções que se constrói na prática? Ou por que a representatividade do corpo docente e gestor não eram considerados importantes? Ou somente uma "jogada" político-partidária?...

Diante disso, Schneckenberg (2008, p. 114) nos traz a seguinte reflexão:

> Qualquer proposta inovadora referente a políticas educacionais somente terá êxito se o gestor e os membros internos da escola estiverem efetivamente envolvidos no processo, o que constitui condição para o convencimento da comunidade externa.

Isto quer dizer que a equipe gestora, tanto macro quanto micro, é uma das agentes responsáveis pela "vitalidade" e pelo sucesso de suas estratégias de ações, quando esta, de fato, exerce liderança, dedicação e comprometimento, avaliando e reavaliando metas e proposições, buscando e viabilizando recursos que facilitem as ações pedagógicas, atuando de modo amplamente conjunto, interligado e participativo na execução das metas propostas, onde os objetivos estão articulados entre as macros e micros instâncias de produção.

Expõe Lück (2011, p. 32):

> Os processos de gestão pressupõem a ação ampla e continuada que envolve múltiplas dimensões, tanto técnicas quanto políticas e que só se efetivam, de fato, quando articuladas entre si. Podemos afirmar, portanto, que toda visão que exclui alguma dimensão é limitada, de modo que se articulem diferentes concepções, a fim de se construir uma referência própria, a mais abrangente e aprofundada possível, para a gestão educacional e escolar.

Em outras palavras, Lück (2011) quis dizer que a gestão educacional é algo complexo e que funciona como uma espécie de "engrenagem[24]", onde cada elemento existente no processo é de vital importância para o não travamento da sequência, na fluidez do processo.

Sob essa ótica, "cada dente da engrenagem", "cada participação", cada pessoa, é igualmente importante para o funcionamento do conjunto, independente de "qual dente/função da maquinaria" ele está posicionado, ou seja, de qual cargo ocupa. Pois, sob esse "entendimento", todos os elementos de um conjunto são necessariamente importantes para o bom desenvolvimento de uma engrenagem.

Outras questões levantadas na entrevista semiestruturada foram:

- Como se deu a adesão dos sujeitos envolvidos (professores, gestores, famílias, estudantes) ao Programa? Como se caracteriza a autonomia e a oportunidade de discutir,

24 Engrenagem: conjunto de peças ou rodas de um maquinismo, acionadas umas pelas outras; conjunto de rodas dentadas, destinadas a transmitir movimento; conjunto de circunstâncias que se complicam reciprocamente (Dicionário **UOL on-line**).

expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas dos profissionais envolvidos no desenvolvimento do Programa? De que modo se deu e se dá o "cumprimento" das diretrizes curriculares do Programa Bairro-Escola?

Os relatos foram:

> *O "pessoal" foi envolvido através de reuniões e palestras nas Secretarias de governo, nas escolas onde também foi tido o contato com as comunidades. Nós aqui da Semed montamos um pessoal de equipe e de material (impresso) pedagógico para irmos às escolas e também em alguns lugares nas comunidades para fazer a divulgação do Programa. Aqui, pelo menos nesta Secretaria, acredito que todos têm e deve ter autonomia e oportunidade de falar sobre suas necessidades e dificuldades de modo "bem franco", pois estamos no mesmo barco. Quanto às diretrizes, tentamos fazer de tudo para viabilizar o Bairro-Escola, principalmente quanto à manutenção das escolas em tempo integral. Esse tem sido o nosso maior esforço. Para isso, tentamos "nos guiar" nas metas e objetivos do nosso Plano Municipal de Educação (criado em 2008 para dez anos) (Representante da Semed).*
>
> *Nossa participação foi efetiva, participamos de todas as reuniões fora e dentro da escola. Temos autonomia para expormos nossas opiniões, nosso trabalho e nossas insatisfações. Confesso que a gestão política anterior, a do Lindberg, o nosso elo com a Semed era muito maior. Hoje, nossa relação é mais burocrática. O período inicial da adesão do programa foi muito turbulento. Foi desesperador quando a escola passou a funcionar em tempo integral e muito difícil reorganizar tudo. Mas, apesar das dificuldades, das carências que nós tínhamos e ainda temos de recursos materiais e humanos, tentamos "cumprir", digo "desenvolver" o Bairro-Escola, pois nossa escola "só ganhou" com o Programa, muita coisa melhorou. Nossa escola foi reformada, na época inicial recebemos muito material pedagógico, a qualidade e quantidade da merenda aumentaram e os alunos, por conta das oficinas e atividades diversificadas, estão muito mais presentes na escola. Agora eles gostam de estar na escola, pois a escola não tem sido somente um lugar de fazer dever (Diretora da Escola A).*

Então, é possível perceber que qualquer proposta inovadora ou de reforma causa enfrentamento com a estabilidade. O "novo" gera receios, resistências, pois circulam redes de interesses pessoais e de conflitos, os quais fazem parte do processo de gestão. E a gestão educacional (macro e micro) precisa está preparada para lidar com desafios, buscando conhecimento, diálogo e ousadia para "decidir coletivamente" o melhor para a sua comunidade escolar.

Segundo Marisa Schneckenberg (2008, p. 114):

> Quando se tem reformas, tem-se a implantação de inovações. Tal situação altera o ânimo dos atores, fazendo surgir, portanto, contradições, tensões, conflitos de interesse, apatia, descrédito, negativismo, percepção limitada em relação à problemática como um todo.

Outra questão que "emerge" quase sempre numa proposta inovadora é a questão da "resistência". Esta se manifesta com atitudes verbalmente declaradas ou de modo "imobilista", que também são formas de participação. Isto é, declarar "guerra" contra algo ou não manifestar-se de modo algum sobre a existência do mesmo são atitudes de resistência, de protesto e de participação, muitas vezes frutos de insatisfações ou de "leituras superficiais" sobre algo.

Segundo Lück, (2011, p. 74):

> Em acordo com essa óptica, os participantes tendem a delimitar as suas responsabilidades a tarefas burocraticamente determinadas e de caráter fechado, deixando de ver o todo e de sentir-se responsáveis por ele, e de contribuir para a sua construção coletiva.
> O processo educacional só se transforma e se torna mais competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento e seus resultados (LUCK, 2011, p. 76).

Ou seja, mais uma vez, faz-se necessário o exemplo da engrenagem de uma maquinaria. Por mais que a realidade seja dinâmica e incerta, comparando com uma maquinaria, atitudes que demonstrem protesto, resistência e imobilismo fazem parte e são necessárias ao âmbito democrático, pois onde há unanimidade há ditadura e não democracia. Isto porque se somos seres humanos iguais, mas também diferentes, não podemos pensar de modo unitário. Podemos, sim, assumir posturas de satisfação, passividade, tolerância, de dialética (constante troca de indagações e reflexões) ou de intolerância.

Na esfera da gestão educacional, Lück (2011, p. 97) também nos explica que:

> Evidencia-se, porém, que o desempenho de uma equipe depende da capacidade de seus membros de trabalharem em conjunto e solidariamente, mobilizando reciprocamente a intercomplementaridade de seus conhecimentos, habilidades e atitudes, com vistas à realização de responsabilidades comuns. Sem estas condições, de pouco adiantaria o talento de pessoas nelas atuantes, uma vez que pessoas talentosas nem sempre formam equipes talentosas. Por outro lado, a mobilização e o desenvolvimento dessa capacidade depende da capacidade de liderança de seus gestores.

Portanto, o processo de gestão educacional só se modifica e se torna mais eficiente na medida em que todos os sujeitos possuam condições de interagir e de assumir funções responsáveis, não tendo somente o conhecimento da sua função, mas também (pelo menos, noções gerais) do funcionamento de todo o conjunto no qual está inserido.

Os outros depoimentos declararam que:

> *Todos aqui temos liberdade de nos expressar. Fazemos encontros onde expomos nossas dificuldades internas e externas, colocando questões para discussão e votação das decisões mais importantes. A adesão do Programa inicialmente foi por meio de uma assembleia envolvendo toda a comunidade escolar. Já quanto ao cumprimento das diretrizes curriculares do Programa costumamos seguir as normas pré-estabelecidas pela Semed e, a partir daí, cada unidade escolar faz suas adaptações de acordo com sua real estrutura (Orientadora da Escola A).*

> *Participamos sempre de todos os encontros pedagógicos que são realizados bimestralmente, onde são "amarrados" todos os projetos. Aderimos o Programa através de reuniões, comprometendo todos os segmentos, pais, alunos, comunidade e conselho escolar. Tentamos cumprir as diretrizes do Bairro-Escola com oficinas de aprendizagem, banda, skate, rádio, jornal etc., através de projetos desenvolvidos no Horário Integral (Coordenadora da Escola A).*

- Na (Escola B), a diretora nos disse que:

> *Participamos de modo bastante democrático, nos reunimos periodicamente para vermos e revermos nossos problemas e para buscar soluções dentro da nossa realidade, solicitando ajuda externa, quando necessário. Temos autonomia plena para discutirmos na escola, com a comunidade e com a Semed. Mas havia uma comunicação e interação "mais presente" com a equipe pedagógica anterior do Lindberg. Lembro-me que, quando o Bairro-Escola foi implementado aqui, os professores ficaram chateados. Não tínhamos espaço e pessoal suficiente para comportar o Horário Integral. Só depois, nossa escola foi reformada e recebeu apoio dos estagiários de faculdades nas oficinas. Tentamos cumprir o Bairro-Escola porque no nosso entendimento foi um ganho não só para gente, mas para o município, pois os alunos necessitavam muito de reforço escolar e atividades culturais, principalmente em comunidades carentes e violentas como a nossa.*

De modo geral, é possível perceber, nos depoimentos acima, que as pessoas compreendem e utilizam muito a palavra "participação", como se esta possuísse um sentido único e democrático. Porém, Bordenave (1987, p. 18; p. 22) nos chama a seguinte atenção:

> Entender o que é participação talvez seja mais fácil se compreendermos o seu contrário, a não participação, isto é, o fenômeno da marginalidade.
> Marginalidade significa ficar de fora de alguma coisa, às margens de um processo sem nele intervir. [...] De fato, a palavra participação vem da palavra parte. Participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte. Mas é tudo a mesma coisa ou há diferenças no significado destas expressões.

Não existe um único modo de "participação", mas níveis de participação. Assim, funciona a gestão educacional: todos participam, porém de modo diferente, o que não quer dizer que cada participante não deva cumprir com suas responsabilidades e ignorar as alheias, sem ter a consciência do tipo de "jogo" que está sendo desenvolvido. Isso porque o envolvimento de "todos" é que validam e constituem uma legítima forma de participação.
Vejamos os demais relatos:

> *Participamos sempre, através de discussão e votação com nossos alunos e professores. Temos ampla autonomia para reclamar e fazer solicitações a Semed, mesmo quando demora um "pouquinho". Aqui, nós gostamos e aderimos o Bairro-Escola depois que começamos a entendê-lo. Os alunos gostaram desde o início, porque tinha sempre novidades, atividades culturais e esportivas. Nossa escola nunca mais foi pichada pelos alunos e eles passaram a cuidar e preservar mais a escola. E os alunos quase não faltam "por medo" de serem suspensos do Horário Integral. Quanto às diretrizes tentamos seguir as orientações da Semed e adaptamos na nossa unidade escolar (Coordenadora da Escola B).*
>
> *Na gestão do Lindberg, nossa relação com a Semed era muito maior, a própria secretária de Educação visitava nossa escola "sempre". Temos autonomia e sempre que possível fazemos reuniões para discutir nossas dificuldades. No início, a chegada do Bairro-Escola "foi negativa", ficamos inseguros, não sabíamos o que fazer para mudar e adaptar toda estrutura escolar. Mas, depois, conseguimos, aos poucos, nos organizar e tentamos, sim, desenvolver o Programa, pois, depois do Bairro-Escola, muita coisa melhorou. Lógico que ainda tem muita coisa que tem que ser repensada e estruturada (Orientadora da Escola B).*
>
> *A autonomia é um pouco difícil, pois o nosso contato com a coordenação é muito rápida, nosso planejamento é feito periodicamente "por projetos" geralmente bimestrais. Aqui os estagiários são alunos de faculdade ou do Curso Normal, mas o nosso contato uns com os outros é muito pouco por causa do tempo. Dificilmente nós temos tempo para nos reunir, principalmente com os professores do turno regular. Quando há algum problema nós*

> *conversamos diretamente com o nosso coordenador (da nossa área) da nossa oficina para resolvermos a situação. Geralmente nós somos selecionados para atuar como estagiário entregando um currículo com declaração de que estamos estudando na Semad (cadastro). Lá tem um pessoal que faz a seleção e nos telefona para atuar e recebemos uma bolsa da prefeitura de ajuda de custo (de acordo com a formação: nível médio ou superior). Em algumas escolas fiquei sabendo que a seleção é direta, ou seja, os candidatos a estagiário entregam o currículo ou preenchem uma ficha na própria escola e lá mesmo é feita a seleção. Assim que eu entrei nesta escola (Estagiário da Escola A).*

> *Aqui na escola não temos muita autonomia não, nosso coordenador monitora quase tudo e tudo é planejado antes "pela gente". Porque o tempo é curto, não temos tempo para ficar conversando com os outros estagiários e professores. Quando há algum problema, a nossa coordenadora passa para gente ou a gente passa para ela. Eu faço parte da oficina de esporte do "Programa Segundo Tempo" sou estudante de Educação Física e tem sido muito legal esse contato com os alunos, eu tenho aprendido bastante. Os alunos obedecem, pois eles adoram esportes e ficam com medo de serem suspensos das oficinas. A molecada adora principalmente o futebol, mas aqui nós damos ênfase na variedade de esportes e de atividades físicas, até porque as meninas gostam de participar. Eu acho que esse programa pelo que eu ouço falar já foi melhor quando o Lindberg era prefeito, agora parece que deu uma "esfriada", mas as oficinas do Horário Integral, pelo menos aqui continuam "firmes" (Estagiário da Escola B).*

A este respeito, afirma Lück (2000, p. 24):

> A prática da autonomia demanda, por parte dos gestores da escola e de sua comunidade, assim como dos responsáveis e agentes do sistema de ensino, um amadurecimento caracterizado pela confiança recíproca, pela abertura, pela transparência, pela ética e pela transcendência de vontades e interesses setorizados, em nome de um valor maior, que é a educação de qualidade para os alunos. Tal prática é o antídoto para vencer os medos e receios. E as escolas e os sistemas que se iniciam nesse processo tomam iniciativas e constroem sua autonomia, dessa forma, construindo sua credibilidade e desenvolvendo sua competência pedagógica e social.

A questão da "autonomia" é entendida, pela autora deste trabalho, como um exercício e estágio de amadurecimento. E, para o alcance deste estágio, é necessário conhecimento e interação profunda entre todos os elementos de um conjunto e, de modo algum, um amadurecimento superficial de/sobre algo.

A autonomia também é uma conquista, um posicionamento, uma postura gestora, que exige: "existência de estrutura colegiada, que garante a gestão compartilhada; a eleição de diretores e a ação em torno de um projeto político-pedagógico" (LÜCK, 2011, p. 22), comum e não de atitudes desnorteadas (ou autoritária) que se assumem como autônomas.

Sob essa perspectiva, uma política educacional, no âmbito escolar, pode ser autônoma quando permite que os referidos espaços educativos tenham "vozes" e que estas sejam de fato "ouvidas" no sentido de compreendidas.

Numa política democrática, autônoma, precisa haver espaço oportuno para discussão, expressão de dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas, informação, conhecimento e reelaboração através de avaliação coletiva e individual.

Esclarece Lück (2000, p. 24-25):

> A autonomia tem várias dimensões, podendo-se evidenciar, de modo especial, a financeira, a política, a administrativa e a pedagógica. Trata-se de quatro eixos que devem ser desenvolvidos concomitantemente, de modo interdependente e a se reforçarem reciprocamente. Essa autonomia se constrói com autoridade, isto é, com o sentido de autoria competente. Trata-se de uma autoridade intelectual (conceitual e técnica), política (capacidade de repartir poder), social (capacidade de liderar) e técnica (capacidade de produzir resultados e monitorá-los). Assim como uma cadeira de quatro pernas, sem um delas perderia sua função, do mesmo modo, a falta de equilíbrio no desenvolvimento desses quatro eixos desarticularia o desenvolvimento da autonomia da escola, prejudicando a realização de sua função.
> A autonomia é um processo que se constrói no dia a dia, mediante ação coletiva competente e responsável, realizada mediante a superação de naturais ambiguidades, contradições e conflitos.

Além disso, outro elemento posto em questão para os entrevistados foi a questão do modo que se deu e se dá (no sentido de desenvolvimento) o "cumprimento" das diretrizes do Programa.

Pode-se observar que os entrevistados entendem o cumprimento de diretrizes como sinônimo de participação, no sentido em que as escolas pesquisadas "receberam" o Programa Bairro-Escola, no que tange às suas diretrizes, tentando adaptá-lo à sua realidade e demanda existente.

Desta maneira, o que os sujeitos entenderam com relação tanto à proposta do Bairro-Escola quanto ao "cumprimento" das diretrizes para a gestão e para a prática educativa é que este programa de base democrática, participativa, de estímulo à descentralização e de práticas autônomas, condizente com os objetivos e metas do programa descrito no Plano Municipal de Educação, não foi criado em Nova Iguaçu para ser "cumprido", executado de modo "centralizador, fechado e limitado", mas, segundo sua diretriz teórica, para ser reapropriado (recriado) pelas escolas segundo sua realidade e decisões do seu colegiado, representado pelo seu Conselho Escolar.

Assim descreve o Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu (2008, p. 43):

> Objetivo 1: Garantir a autonomia da escola.
> Metas:
> - Constituição da escola como Unidade Gestora dos seus processos administrativos, pedagógicos e financeiros, garantindo CNPJ próprio até 2010;
> - Aumento progressivo da dotação orçamentária da escola;
> - Garantia do Conselho Escolar como base da unidade Gestora;

> Objetivo 2: Fortalecer a participação na gestão do Sistema e da Unidades Escolares, criando condições para que a gestão Democrática funcione de maneira efetiva na educação do município;
> Objetivo 3: Estimular e apoiar a organização estudantil, inclusive grêmios estudantis;
> Objetivo 4: Apoiar as unidades educacionais e criar mecanismos de participação da comunidade na elaboração e implementação do Projeto Eco-Político-Pedagógico.

Sob a ótica das diretrizes da política educacional e dos sujeitos entrevistados, é possível perceber que eles compreendem gestão democrática[25] como sinônimo restrito de participação (bastante superficial) no ambiente escolar (prática educativa).

Segundo Ferreira (1998, p. 24):

> A gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do "jogo" democrático e, consequentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Portanto, mesmo os sujeitos tendo uma "leitura" um tanto superficial sobre participação sob a perspectiva da gestão democrática mais ampla, estes contribuem para a existência ou não deste exercício gestor, nas suas atitudes e ações desenvolvidas no dia a dia, à medida que tais atitudes expressas no cotidiano caracterizam o desenho da política educacional, traduzindo o que está emergindo entre a interação teórica e prática.

Neste sentido, o desafio da gestão educacional está em criar estratégias mediadoras entre as "direções do campo teórico" e as "direções do campo prático".

Para Pazeto (2000, p. 166):

> A gestão de instituições educacionais é um empreendimento que desafia seus gestores, organismos públicos e privados e comunidades, com quem elas estabelecem constantes interações. Os quadros de referência e a cultura organizacional geram dinâmicas e ritmos próprios, nem sempre sintonizados com as situações e expectativas intrínsecas e extrínsecas de cada instituição. Essa diversidade de perfis e de ritmos requer dos gestores educacionais fundamentação científica e profissional, aliada à flexibilidade e atenção à realidade na qual cada instituição está inserida.

Sob essa ótica, cabe, então, aos gestores educacionais das macros e micros instituições o exercício da atuar pelo viés do ciclo: informação/reflexão/mediação na tomada de decisão no que tange à sua responsabilidade.

Ou seja, somente dialogando e mediando conflitos que o gestor assumirá uma atitude de não autoritarismo, o que não quer dizer que ele não tenha que tomar decisões próprias quando necessário, mas que, em função do seu cargo, não assuma sua função como "palavra

25 Segundo Antônio B. de Lima (2010, p. 29): 'Existem três elementos básicos para a construção da gestão democrática: a descentralização, a autonomia e a participação. Sendo que a descentralização contempla os preceitos da autonomia e da participação. Um processo de descentralização articula o poder político de projetar e planejar de forma autônoma e participativa o ente descentralizado, aquilo que conhecemos como poder local. Não existe, portanto, descentralização sem autonomia e sem participação. Tampouco gestão democrática'.

absoluta" sem colocar em pauta para a coletividade as decisões referentes ao que é ou será coletivo.

Sabrina Qualhano da Silva (2009, p. 124) diz que:

> A escola é um organismo vivo, que pulsa, contando com todos os seus agentes dentro de uma vibração. Os indivíduos que estão dentro desse processo precisam ficar atentos aos novos acordos que podem surgir entre eles e as quebras dos mesmos, enfrentando as incertezas, paulatinamente, em conjunto. Para haver a construção do conjunto, do objetivo único, todos devem ter voz e vez dentro do ambiente, somando seus conhecimentos, buscando agregá-los de tal forma, que haja um conflito, surgindo, assim, o novo, possibilitando uma nova maneira de pensar, de posicionar-se, de construir e reconstruir a educação.

Isto quer dizer que a "escola como organismo vivo [...] pode": pode intervir para construir, estabelecer relações, inovar, organizar, reorganizar, aceitar, rejeitar etc. Mas quando o corpo escolar reconhece e se permite expor conjuntamente "o relativo poder que possui", essa reflexão tem sido (por diferentes razões) silenciada em algumas escolas. Muitas recebem programas e projetos para "executar cartilhas" sem o mínimo de reflexão, questionamento e percepção do poder que possuem. "Assim, a escola como instituição social tem a possibilidade de construir a democracia como forma política de convivência humana" (HORA, 2007, p. 53).

As demais indagações aos entrevistados foram:

- Quais são os principais desafios no contexto da prática? Como os sujeitos lidam com eles? Quais são as principais características que esta política educacional está produzindo na/para a melhoria da gestão e da prática educativa, nesta Rede Municipal de Ensino, após a sua adoção oficial em 2006?

Disseram os entrevistados:

> *Nossas dificuldades são muitas, mas comuns, como, por exemplo, manter em funcionamento praticamente todas as escolas em tempo integral, resolver problemas isolados quanto a recursos, estrutura física, pedagógica e também quando há falta de professores e de pessoal de apoio quando eles entram de licença [...], essas coisas. Nós tentamos resolver estes problemas dialogando o máximo possível com as escolas, indo lá quando preciso, auxiliando no pedido de viabilização de recursos e fazendo constantes reuniões com a coordenação das escolas para saber o que está acontecendo, o que precisa ser melhorado etc. Já as contribuições, na minha opinião, foram muitas, como, por exemplo, a diminuição da evasão, da repetência, a merenda ter melhorado a qualidade e a quantidade, a estrutura pedagógica e física das escolas, o Horário Integral (com oficinas socioculturais), que é uma possibilidade para que muitas crianças e jovens não fiquem vagando nas ruas. E também a reorganização do plano de carreira dos profissionais de ensino. Só que as "coisas estão caminhando", ainda não está tudo perfeito. Muita coisa a gente, junto com as escolas, está tentando melhorar. Mas não é fácil porque Nova Iguaçu possui um grande número de escolas municipais e é um município ainda muito pobre (Representante da Semed).*

O depoimento acima assume como dificuldade principal da gestão educacional de Nova Iguaçu, no nível macro, o desafio de manter em funcionamento diário as escolas em Horário Integral, por implicar questões que dificultam o seu funcionamento, como, por exemplo, a promoção de recursos, a falta de professores e de pessoal de apoio, quando alguns destes entram de licença ou faltam, casos singulares de cada realidade escolar etc.

Lück (2011, p. 81) diz que: "A realidade educacional é dinâmica e complexa, não sendo possível prever em um âmbito central todos os processos e ações necessárias para o seu desenvolvimento". Isto é, em qualquer desenvolvimento de uma política educacional, haverá desafios que "entravam" o desenrolar do que foi prescrito, pelo motivo da realidade ser algo incerto e dinâmico, já que nenhuma política educativa possui uma única interpretação e muito menos um único tipo de desenvolvimento.

Sob essa acepção, os desafios oriundos de uma política educacional fazem parte do processo e são importantes para a reavaliação do que precisa ser reconstruído numa realidade que não é estática.

Porém, não basta somente o reconhecimento de um "problema"; é preciso que haja ousadia em tornar dificuldades em possibilidades. E aí está o papel da gestão educacional, o de criar estratégias para tornar isso possível. Estratégias que contenham posicionamentos claros e coletivos, participativos e de não decisões centralizadas.

Segundo Pazeto (2000, p. 166):

> A gestão de instituições educacionais é um empreendimento que desafia seus gestores, organismos públicos e privados e comunidades, com quem elas estabelecem constantes interações. Os quadros de referência e a cultura organizacional geram dinâmicas e ritmos próprios, nem sempre sintonizados com as situações e expectativas intrínsecas e extrínsecas de cada instituição. Essa diversidade de perfis e de ritmos requer dos gestores educacionais fundamentação científica e profissional, aliada à flexibilidade e atenção à realidade na qual cada instituição está inserida.

Além disso, é necessário expor que uma política educacional não traz consigo somente uma gama de dificuldades. Por mais que seja fechada (centralizada) e autoritária, ela também traz consigo contribuições, mesmo que sejam poucas e não agradem ou que não sejam reconhecidas pela maioria dos sujeitos.

Segundo o depoimento anterior, o Programa Bairro-Escola tem contribuído na diminuição da evasão, da repetência, na qualidade e quantidade da merenda escolar e na oferta de atividades educativas e socioculturais que estão agindo como suplemento na formação e no desenvolvimento da educação integral de crianças e jovens estudantes da rede pública municipal.

Vejamos os demais depoimentos:

> *Nosso grande desafio é ampliar nossa interatividade com a comunidade na conquista de parceiros e parcerias externas (voluntárias). Sentimos também a falta da participação das famílias na vida estudantil dos alunos. A escola também carece de recursos materiais e humanos. Até temos recursos, mas não em quantidade suficiente para a proporção e quantidade de pessoal nessa escola [...]. O Programa, sem dúvidas, está contribuindo positivamente para a melhoria educacional, a frequência e participação dos alunos aumentou, nossa escola foi reformada, ganhamos inicialmente bastante material pedagógico. A merenda melhorou. Hoje, os alunos gostam de vir pra escola. Tem sempre projetos novos e novidades. Reforço escolar e até grupos de estudo organizados por eles. Já a nossa relação com a Semed é regular [...]. Nossa maior dificuldade é a falta de acompanhamento da família, a fim de se envolver na vida educacional do aluno (Diretora da Escola A).*

> *Nossa dificuldade tem sido a falta de comprometimento da família na vida dos alunos. A contribuição positiva que posso dizer são os projetos e as oficinas do Horário Integral, que têm ajudado bastante aos alunos no seu rendimento (Coordenadora da Escola A).*

> *Nossa dificuldade é comum. Por exemplo, falta material às vezes, estagiários. Temos dificuldade de conseguir parcerias externas. Pois a prefeitura não tem custeado o aluguel dos espaços exteriores. Além do difícil controle dos alunos fora do ambiente escolar (Diretora da Escola B).*

Nesses depoimentos, os sujeitos revelam que a principal dificuldade no desenvolvimento "prático" do Bairro-Escola tem sido conseguir e manter uma maior interatividade com a sua comunidade.

Talvez, essa ausência de "participação" comunitária seja motivada por falta de estratégias pedagógicas, políticas, de comunicação com a comunidade ou pelo hábito de não participação da comunidade na escola, que "fechou suas portas para suas comunidades", ignorando qualquer função educativa que não fosse à dela, e que "hoje" tenta resgatar essa interação, mas consegue muito pouco. Talvez seja necessário um exercício de longo prazo.

Segundo Lück (2000, p. 12):

> Educação, portanto, dada sua complexidade e crescente ampliação, já não é vista como responsabilidade exclusiva da escola. A própria sociedade, embora muitas vezes não tenha bem claro de que tipo de educação seus jovens necessitam, já não está mais indiferente ao que ocorre nos estabelecimentos de ensino. Não apenas exige que a escola seja competente e demonstre ao público essa competência, com bons resultados de aprendizagem pelos seus alunos e bom uso de seus recursos, como também começa a se dispor a contribuir para a realização desse processo, assim como a decidir sobre os mesmos. São inúmeros os exemplos de parcerias já existentes no contexto nacional entre organizações não governamentais e empresas, com a escola, assim como o bom funcionamento de Associações de Pais e Mestres.

Esta tem sido a retomada de enfoque da responsabilidade educacional, o resgate da interação e do reconhecimento da necessidade de "elos educativos" amplamente participativos, já que a educação (no seu sentido mais amplo de formação humana) constitui-se responsabilidade de todos e não somente das unidades escolares.

Segundo um dos depoimentos apresentados, o Bairro-Escola também tem contribuído para o desenvolvimento do sentimento de "pertencimento" dos educandos com a unidade educadora, quando nos diz que, depois da implementação do Programa, os alunos "gostam de vir e de participar dos eventos promovidos na escola", sem que seja "cobrada" do aluno a sua

participação "obrigatória". Isso acredita a diretora, é um grande passo para o fortalecimento do conjunto escolar.

Já a orientadora da Escola A nos disse que:

> *Houve melhorias nesta escola, na liberdade que temos para discutir, na frequência dos alunos, na alimentação, no espaço pedagógico e de todos os professores serem ingressos por meio de concurso público, porque antes do governo do Lindberg muitos professores eram contratados por políticos e seus "grupinhos". Mas reconheço que, para que o Programa seja o que se propôs, falta ainda muita coisa. Só estamos no começo.*

Este depoimento relata algo que foi "mudado" com a "chegada" do Programa Bairro-Escola: a "derrubada" de grupinhos e de favores de cargos políticos. Antes do Bairro-Escola, não havia Conselho Escolar, muito menos eleição de diretores[26] (com participação comunitária) e raríssimos concursos públicos para o preenchimento de vagas docentes. O que prevalecia para o ingresso na gestão e na prática docente era o "conhecimento com políticos" e suas "famosas cartinhas de indicação". Comenta também a seguinte entrevistada:

> *Eu sou membro do Conselho Escolar aqui, e moro aqui na comunidade há 35 anos, meus filhos estudaram aqui e agora meus netos estudam. Fui convidada porque moro perto da escola e sempre participei da vida escolar dos meus filhos e netos. Alguns pais me pediram para mim me candidatar e acabei aceitando. Essa experiência para mim tem sido muito legal, pois posso ver e participar do que acontece ou será desenvolvido na escola. A diretora é uma pessoa muito aberta para nos ouvir. Algumas das decisões fazemos os alunos votarem e eles gostam de participar. Antigamente, os diretores eram indicados por políticos (vereadores) e acontecia geralmente: ou uma troca constante de diretores que nem sabiam da realidade da escola e da comunidade ou alguns permaneciam intocáveis no cargo durante anos. Quando era uma boa gestão tudo bem, mas quando não era? (Agente comunitário da Escola A).*

Para Lück (2011, p. 31):

> Reconhece-se ainda que ações empreendidas para melhorar a qualidade da gestão educacional ao longo do tempo têm sido isoladas e muitas vezes desenvolvidas sem a preocupação de analisar, registrar e interpretar seus resultados, com o fim de, ao promover uma mudança, construir conhecimentos sobre o processo e divulgá-los de modo que outros possam aproveitar da mesma e, dessa forma, reforçá-la. Muitas vezes ocorre que, com a mudança de gestores, à frente de suas unidades de atuação, boas experiências são abandonadas e até mesmo esquecidas, estabelecendo-se a descontinuidade do processo.

Essa "fragmentação" da gestão educacional promovida por interesses particulares (favorzinhos político-partidários) contribuiu e contribui para a fragmentação de qualquer tentativa de "avanço educacional". Essa foi uma realidade histórica na educação pública de Nova Iguaçu, no ponto de vista dos relatos anteriores.

Outro entrevistado relatou que:

---

26 O Decreto nº 7.309, de 08 de fevereiro de 2006. Instituiu a Eleição de Diretores da Rede Municipal de Ensino.

> *Minha principal dificuldade, como eu já disse antes, é que é tudo muito corrido. Não temos tempo para interagir com os outros colegas estagiários e com os professores do horário regular, a maioria eu nem conheço. Outro problema também é a indisciplina de alguns alunos que acham que o turno complementar é só para jogar futebol ou ficar de zoação na escola. Alguns não nos reconhece como professores e tomam atitudes de desobediência e acaba estragando algumas atividades. As contribuições positivas para os alunos é que eles têm a oportunidade de aprender e conhecer coisas diferentes com pessoas diferentes e quando eles gostam das atividades o resultado é muito bom, "a garotada se envolve mesmo". E, para gente, "estagiário", também é bom porque, além da bolsa que recebemos, podemos aprender na prática como atuar com os alunos, pois, muitos, como eu, nunca trabalhou como professor ou algo parecido, esse contato tem nos ajudado profissionalmente (Estagiário da Escola A).*

O presente depoimento relata sobre um fato que merece reflexão e destaque, a questão do "tempo corrido" na interação, na produção e no desenvolvimento do planejamento escolar.

Isto é, estamos cada vez mais vivendo numa sociedade na qual o tempo parece ser algo precioso e escasso. Isso implica reflexão, pois como vamos exercer atitudes democráticas, participativas e autônomas quando não destinamos e planejamos "tempo" para o diálogo entre os sujeitos nas escolas?

Ou seja, sem esse "diálogo" há democracia? Ou uma falácia democrático-participativa?

Expõe da Hora (2007, p. 51):

> O principal instrumento da administração participativa é o planejamento participativo, que pressupõe uma deliberada construção do futuro, do qual participam os diferentes segmentos de uma instituição, cada um com sua ótica, seus valores e seus anseios, que, com o poder de decisão, estabelecerão uma política para essa instituição, com a clareza de que são ao mesmo tempo autores e objetos dessa política, que deve estar em permanente debate, reflexão, problematização, estudo, aplicação, avaliação e reformulação, em função das próprias mudanças sociais e institucionais.
> Compreendo que a administração participativa não ocorrerá espontaneamente. No âmbito da escola, especificamente, é necessário que seja provocada, procurada, vivida e apreendida por todos os que pertencem à comunidade escolar – diretores, técnicos, professores, alunos, funcionários, pais comunidade em geral.

Diante disso, como desenvolver tais hábitos participativos se "não há tempo"? Ou o tempo é mal organizado e planejado?

Comentam também os seguintes entrevistados:

> *Minha dificuldade está na questão do tempo que é muito corrido e no valor da bolsa, pois o valor é muito pequeno e muitos precisam largar pra trabalhar, mas para quem está desempregado ou querendo experiência é uma boa. Acho que esse Horário Integral é uma boa oportunidade para as crianças e para a garotada que ficava em casa ociosa e muitos à deriva nas ruas, aprendendo só besteira. Pelo menos na escola eles têm mais oportunidade de*

> *fazer amigos e de aprender coisas boas e diferentes da sua realidade, muito das vezes desestruturada (Estagiário da Escola B).*

> *As conquistas foram a frequência escolar que aumentou. As oficinas, o apoio de outros profissionais, não só o professor como único mediador de aprendizagem. Até a disciplina dos alunos tem melhorado por conta das atividades desenvolvidas na integralidade [...]. Nossa dificuldade tem sido lidar com alguns conflitos internos. Chegar num acordo, às vezes, é difícil, cada um defende seu ponto de vista. Se a educação comunitária fosse desenvolvida "mesmo", seria muito bom para todos nós. Mas os pais só aparecem para reclamar (Coordenadora da Escola B).*

> *Nosso grupo já trabalha de forma participativa há bastante tempo. Temos uma relação aberta e participativa aqui na escola. Já com a Semed nossa comunicação é cordial, básica quando necessária. O Bairro-Escola está contribuindo porque os alunos estão gostando mais de vir para escola e os pais ficam contentes por deixá-los em tempo integral. As oficinas desenvolvidas aqui, confesso que poderiam ser melhores, mas temos algumas dificuldades e carência de alguns materiais e de mais pessoas para a nossa demanda. Às vezes, fica difícil reunir os professores de turnos diferentes e esse diálogo entre os turnos poderia melhorar os planejamentos e os trabalhos desenvolvidos (Orientadora da Escola B).*

Esse leque de opiniões explana a "leitura" destes sujeitos sobre as contribuições, efeitos e desafios produzidos pelo desenvolvimento do Bairro-Escola de Nova Iguaçu. Nessas duas escolas-campo percebe-se, pela maioria dos depoimentos, que o Programa tem contribuído positivamente para a melhoria educativa e das relações gestora, mas "carece ainda de muita coisa". Porém, mesmo diante de tais dificuldades, eles procuram desenvolver o Bairro-Escola dentro dos seus entendimentos e possibilidades, através de ações participativas.

Segundo Bordenave (1987, p. 73):

> A qualidade da participação se eleva quando as pessoas aprendem a conhecer sua realidade; a refletir; a superar contradições reais ou aparentes; a identificar premissas subjacentes; a antecipar consequências; a entender novos significados das palavras; a distinguir efeitos de causas, observações de influências e fatos de julgamentos.

A palavra "participação" apresenta-se aqui como "chave-mestra" para o desenvolvimento da gestão democrática e da melhoria da prática educativa. As dificuldades também expressas pelos entrevistados estão associadas a algum tipo de não participação, quando destacam que os pais e a comunidade não interagem, a prefeitura não participa muito proporcionando ou viabilizando recursos, a Semed interagia mais ou menos, os sujeitos não participam pelo "tempo corrido"...

A "participação" é o veículo principal da "engrenagem" do Bairro-Escola de Nova Iguaçu.

Diante disso, Hora (2007, p. 21) elucida que:

> A participação em todos os níveis do processo educacional garantirá que a apreensão de outros conteúdos culturais se faça a partir dos valores próprios dessa comunidade. Essa participação se efetivará através da integração do processo educacional às demais dimensões da vida comunitária e da geração e operacionalização de situações de aprendizagem com base no repertório cultural, regional e local.

Isso quer dizer que sem "ampla engrenagem de participação" não há gestão participativa voltada para fins democráticos e sim processos falaciosos e fragmentados, onde prevalece a "culpabilização" das causas e consequências do fracasso educacional, ou seja, joguinho de "culpas", que prevalece onde há falta de consciência de corresponsabilização.

As próximas questões foram:

- Como ou de que modo a comunidade interage (participa) com esta unidade escolar? Complete a frase: *O Bairro-Escola é...*

> *O Bairro-Escola é a política educacional de Nova Iguaçu, que contempla programas voltados para a integração comunitária e programas que visam à melhoria da aprendizagem escolar através da promoção do Horário Integral, oportunizando as crianças e os jovens da rede municipal experiências não somente cognitivas, mas também socioculturais, pois tem bairros aqui em Nova Iguaçu extremamente carentes de espaços de lazer e de cultura. Por isso, o papel da escola tem sido tão importante em propiciar experiências educativas e formativas totalmente gratuitas para as comunidades, além do material escolar (pessoal) do aluno, que também é custeado pela Prefeitura. Só que o Programa é recente e as pessoas aqui no município, principalmente os pais dos alunos, não foram acostumados a participar da vida escolar dos alunos, pois as escolas sempre tiveram, aqui, uma postura muito fechada. Acho que por isso o envolvimento comunitário tem sido fraco (Representante da Semed).*
>
> *O Bairro-Escola é, para mim, um Programa que oferece muitas oportunidades educativas tanto para quem ensina e para quem aprende. Lógico que poderia ser melhor se houvesse mais recurso, mais gente envolvida e melhor remunerada (Estagiário da Escola A).*

- A diretora da (Escola A) nos disse que:

> *Nós interagimos com a comunidade através de eventos, festividades, reuniões ou através do Programa Federal Escola Aberta, que acontece aqui, nos sábados, e qualquer morador da comunidade pode participar das oficinas gratuitamente [...]. O Bairro-Escola é uma política pública que veio para somar com as escolas. Hoje, vejo que o município precisa do Programa e não o vejo acabando [...]. Os alunos, pais e professores têm curtido o Horário Integral e tudo tem sido diferente pra eles, pois muitas escolas, localizadas em áreas carentes como a nossa, não têm muitos ambientes culturais e pedagógicos. Tem alunos que nunca tocaram num computador. Hoje eles fazem campeonatos de dança, música, xadrez, tabuada, vários projetos acontecem [...]. Acho que se a proposta fosse levada a sério por todos e a Secretaria continuasse a investir nos suportes estruturais o resultado seria muito melhor para todos.*
>
> *Interagimos com a comunidade através de reuniões e festas organizadas na unidade escolar. O Bairro-Escola é uma política pública com fins lucrativos, sem uma estrutura para realização adequada (Coordenadora da Escola A).*

Segundo os depoimentos anteriores, o Programa Bairro-Escola é uma política educacional que contempla programas e projetos educativos e que a promoção do "Horário Integral" na rede pública municipal tem sido uma conquista, no sentido em que as escolas, funcionando em dois turnos (sem intervalo), têm oportunizado para as crianças e jovens experiências socioculturais que auxiliam no seu desenvolvimento integral.

Além disso, também disseram que o Programa tem sido uma experiência educativa, tanto para quem ensina quanto para quem aprende, seja membro escolar ou da comunidade local.

Mas também reconhecem que o Bairro-Escola carece de suportes infraestruturais (condições indispensáveis) para um melhor desenvolvimento e interação comunitária, pois o funcionamento da jornada escolar em dois turnos (sem intervalo) implica um conjunto estrutural físico, de pessoal de apoio e de estratégias pedagógicas que não tornem o Horário Integral "maçante" para os sujeitos que o vivenciam cotidianamente.

Vejamos outros depoimentos:

> *A participação com a comunidade é regular. O Bairro-Escola é um programa muito interessante no papel, pois na prática existem muitas falhas de organização e carência de recursos (Orientadora da Escola A).*
>
> *A diretora da Escola B nos disse que: a escola se comunica com a comunidade, mas falta muito para o nosso bairro se reconhecer como escola. Há professores que mal sabem o que é o Programa e muitos o veem como política corriqueira que veio para reeleger o Lindberg na época. E parece que a atual prefeita não nega o Programa, mas age como se ele não existisse mais. Nossa comunidade interage conosco através de reuniões ou festividades. Mas a participação é pouca. Só alguns pais participam. Alguns nem sabem que o Bairro-Escola existe. O Bairro-Escola tem melhorado a qualidade do ensino, valorização e reconhecimento do aluno no meio educacional, familiar e social. É um bom Programa, mas que carece ainda de muita reorganização e suporte pessoal e financeiro (Orientadora da Escola B).*
>
> *Nossa comunidade, apesar dos convites que são enviados pelos alunos quando há reuniões, eventos ou festividades, participa ainda muito pouco. Acho que menos da metade participa. Até o 6º ano, a participação é um pouco maior, mas do 6º ao 9º anos a participação é escassa. Mal sabemos quem são os pais dos nossos alunos desta faixa etária [...]. O Bairro-Escola é uma proposta governamental muito interessante. No entanto, sua realidade é muito diferente. Sem uma estrutura adequada, as falhas são inevitáveis (Coordenadora da Escola B).*
>
> *A comunidade interage através do Conselho Escolar ou através de palestras ou reuniões que fazemos com a comunidade. Sendo que os pais não costumam participar muito não. Quando fazemos reuniões apenas poucos pais vêm na escola. Eles não têm o hábito de participar e de saber o que os filhos fazem na escola o dia todo. Algumas crianças ficam totalmente largadas, tem responsáveis que agente nunca vê, principalmente dos alunos maiores e os mais indisciplinados (Professora da Escola A).*
>
> *Aqui a comunidade interage muito pouco. Somente alguns pais participam. O Conselho Escolar é o nosso veículo maior de participação com a comunidade, e é claro que os alunos também participam. Algumas coisas a gente aqui faz um plebiscito para os alunos votarem e decidirem e isso tem sido muito legal. Eu trabalho aqui na prefeitura de Nova Iguaçu há 18 anos e vejo que muita coisa está melhorando depois do Bairro-Escola. Agora temos todos os professores concursados, com plano de carreira, conselho escolar, eleição de diretores, boa merenda e a escola fisicamente está reformada e mais confortável. É claro que não tem só coisa boa, o programa é pouco divulgado e a gestão da nova prefeita interage pouco conosco. Na época do Lindberg, a relação da escola com a Semed era muito maior, tinha sempre muita reunião e visitas de representantes da Semed na escola.*
>
> *O Horário Integral foi um ganho para todos nós, mas a interação com a comunidade ainda tem sido um grande desafio, pois os pais não estão acostumados a participar das coisas da escola. Muitos a gente nem vê (Professora da Escola B).*

Na ótica destes depoimentos, é possível perceber que o Programa Bairro-Escola ainda possui um grande desafio: o do envolvimento comunitário. Segundo os relatos destas entrevistas, muitos nem sabem que o Programa existe, ou ainda existe e o que ele significa, suas bases fundamentais e suas diretrizes político-pedagógicas.

Trata-se de um grande desafio, pois, sem a ampla participação comunitária e seu entendimento sobre o mesmo, o Programa perde sua essência de "Bairro-Escola" e fica reconhecido apenas como horário Integral.

Os depoimentos também declaram que falta investimento na divulgação do Programa nas comunidades e faltam recursos para que, na "prática", ele seja desenvolvido com mais "qualidade".

Além disso, relatam a "apreensão" que sentem de o Programa ser somente uma politicagem corriqueira partidária, que pode acabar a qualquer momento, fragmentando ainda mais a problemática educacional histórica que o município apresenta. Mas reconhecem que o Bairro-Escola tem melhorado a qualidade do ensino, valorização e reconhecimento do aluno como membro educacional.

Ou seja, por meio das oficinas pedagógicas desenvolvidas no Horário Integral, os alunos "passaram" a gostar mais de estar e de se envolver nos projetos desenvolvidos na escola, criando "um sentimento de pertencimento" e de responsabilização pela escola e ajudando, também, na sua preservação.

Desse modo, na maioria das escolas, a evasão, a repetência e as faltas têm diminuído bastante, segundo os depoimentos destas entrevistas.

Outra conquista mencionada por eles foi a implementação do Conselho Escolar em 2007, que propiciou certa "descentralização e autonomia" nas decisões peculiares de cada escola, principalmente no que se refere ao direcionamento das verbas e nos projetos político-pedagógico das unidades escolares.

Segundo estes relatos:

> *O Bairro-Escola é uma coisa aqui da escola. Eu só sei que aqui na escola tem várias coisas legais que a gente pode fazer de graça. Tem aulas de tarde e a gente pode escolher o que mais gosta de fazer. Eu gosto de participar do grupo de dança, é muito legal, a gente aprende vários tipos de música. Os estagiários também são bem legais e os professores também. Eles passam trabalhos para ajudar a gente na nota quando a nota está ruim. Tá sendo legal ficar o dia todo na escola porque agente não fica com a mesma turma e nem com os mesmos*

> *professores o dia todo. A merenda também é gostosa. Gosto dessa escola aqui porque tem muita coisa legal para gente fazer e a sala de informática é muito maneira também. Eu acho que estou aprendendo mais porque quase não falto mais aulas e os professores também quase não faltam (Aluna da Escola A – 13 anos).*

> *Que Bairro-Escola? Eu só sei que eu estudo aqui o dia todo. Gosto dessa escola aqui porque tenho vários amigos, jogo bola e faço teatro na escola. Essa escola é legal porque os professores são bons e a gente aprende muita coisa. Às vezes, agente também faz passeios e no sábado eu também venho para escola para jogar com meus colegas. A gente nem gosta de faltar (Aluno da Escola B – 11 anos).*

> *O Bairro-Escola, para mim, é um programa de oportunidades educativas, espero que não acabe nas próximas eleições (Estagiário da Escola B).*

> *As escolas de Nova Iguaçu mudaram bastante com o Bairro-Escola, moro aqui há muitos anos e posso dizer isso. Hoje os alunos podem estudar o dia todo. Eles recebem material, uniforme e até encaminhamento médico quando há suspeita de alguma doença. As escolas também foram reformadas e algumas ruas perto das escolas também foram pintadas e colocadas placas de sinalização. Essa igreja aqui foi escolhida como ambiente parceiro de modo totalmente gratuito. Nós cedemos o salão da igreja para os alunos virem aqui com os estagiários para fazerem as atividades e não há nenhum tipo de manifestação religiosa neste tempo em que os alunos estão aqui. Espero que o Programa não acabe por motivos políticos, porque as crianças e os nossos jovens precisam estar nas escolas, aprendendo coisas importantes. Nossa relação com a escola é feita com a direção, que é sempre muito educada com agente. Nossa dificuldade, segundo a diretora, é conseguir novos parceiros, pois muitos acham que a prefeitura pode pagar pelos espaços e que a garotada vai vim destruir tudo. Ou então alguns cedem o espaço por um curto tempo e depois não querem mais por não receber verba da prefeitura (Agente comunitário da Escola B).*

As acepções acima declaram que o Bairro-Escola tem sido um Programa que promove oportunidades educativas de um modo nunca antes visto no município de Nova Iguaçu, já que este nunca teve uma organização curricular em rede e desenvolvimento de programas e projetos de cunho comunitário.

Por isso, a conquista da interação comunitária com as escolas tem sido um desafio constante, pois, antes do "Bairro-Escola", muitas escolas se mantinham "isoladas" para as "vozes e participação" comunitária.

Segundo estes depoimentos, o Programa tem produzido características positivas no desenvolvimento educacional, pois as oficinas de aprendizagens desenvolvidas no contraturno das aulas regulares têm sido um complemento na melhoria da qualidade educativa.

Assim, declaram:

> *Eu acho que o Bairro-Escola foi um ganho para toda a comunidade. Os roubos na escola diminuíram muito. Já teve época de roubarem tudo: comida, bebedouro, computador, gás etc. Só acho que o Programa deveria ser mais divulgado, pois muitas pessoas nem sabem que ele existe (Agente comunitário da Escola A).*

> *Na minha opinião, o Bairro-Escola é um programa educativo inovador, meus filhos e sobrinhos estudam na escola pública e recebem um bom ensino e uma escola cheia de novidades. Se houvesse mais parcerias e mais divulgação seria bem melhor para garotada (Agente comunitário da Escola B).*

> *Acho que o Bairro-Escola foi uma coisa aí do Lindiberg que ele trouxe para cá. Mas foi bom porque meus filhos, depois do Lindberg, podem ficar de manhã e de tarde na escola. Aqui nessa escola tem bons professores e estagiários, meus filhos gostam muito deles. Eles também ganham uniforme, tênis e material para estudar. Antigamente, eu tinha que comprar essas coisas. A escola eu acho que está melhorando, quando eu estudava aqui antigamente quase não tinha aula, faltava muitos professores e faltava merenda também. Às vezes, a gente tinha que fazer vaquinha para comprar tinta pra pintar o muro da escola. E agora a escola está toda bonita, até parece escola particular. Espero que essa prefeita ou o novo que for vir não acabe com tudo. Que não seja uma coisa só de política (mãe de aluno da Escola A).*

No entanto, quando se trata de depor sobre o que seja qualidade, contribuição ou efeitos, as acepções costumam relatar suas interpretações singulares a respeito do que conhecem ou de como está sendo afetada a respeito. Assim, é "lida" uma política educacional, ou seja, são lidas por diferentes modos e níveis de "leituras", de sentidos e de ressignificados, que podem ou não expressar os posicionamentos da leitura coletiva.

Vejamos:

> *O Bairro-Escola pelo que eu me lembro começou há pouco tempo com o prefeito Lindberg quando veio para Nova Iguaçu. Não sei se o ensino melhorou, ainda tem muito moleque grande que não sabe ler porque vão pra escola só pra brincar. Mas pelo menos as escolas agora podem ficar com os alunos o dia todo e isso é bom pra essa garotada que não quer saber de nada. Pelo menos, eles podem ficar na escola, aprendendo coisas boas e não só besteiras na rua. Meus filhos gostam dessa escola aqui porque tem sempre novidade, eles fazem teatro, dança, música, festinhas e adoram praticar esporte de tarde. A minha filha pequena nem reclama mais de vir pra escola. No sábado e domingo, ela fica querendo ir pra escola. Acho que a educação em Nova Iguaçu tem melhorado, poderia ser melhor se os políticos não ficassem roubando o dinheiro das prefeituras, como a gente vê na televisão. Só das crianças poderem estudar o dia todo tem sido uma ajuda pra muitos pais que trabalham fora ou que passa necessidade em casa, pois na escola eles estudam, se alimentam e aprendem coisas legais, porque tem muita família violenta e que passa muita necessidade nesse bairro aqui (pai de aluno da Escola B).*

> *O Bairro-Escola, no meu entendimento, é um programa bom, porém poderia ser melhor se fosse levado a sério por todos, ou seja, se todos participassem de verdade. Acho que a prefeitura deveria divulgar mais o programa e depois que o Lindberg saiu parece até que o Programa acabou, a gente quase não ouve mais o nome "Bairro-Escola". A prefeita Sheila Gama não disse oficialmente que o programa acabou, mas não vejo mais divulgação sobre o Programa comunitário. Agora a ênfase maior está no Horário Integral financiado pelo "Mais Educação" (Professora da Escola A).*

Segundo Marisa Schneckenberg (2008, p. 114):

> Vale ressaltar que uma boa proposta faz-se necessária, porém não garante por si o sucesso de sua implantação, já que enfrenta o impacto das resistências e das diferentes percepções por parte dos atores envolvidos, dependendo, por isso, da habilidade dialógica do gestor escolar. Propostas inovadoras, que gerem mudanças, só são implementadas mediante interseção das dimensões técnica, política e humana de seus atores os quais passam ainda pelo convencimento da comunidade sobre sua importância.

Diante disso, segundo a interpretação (ótica/leitura) expressa nos depoimentos, dos sujeitos que vivenciam a experiência do Bairro-Escola, o referido Programa foi decidido e implementado para propiciar um leque de oportunidades educativas para os jovens e crianças estudantes da Rede Municipal de Nova Iguaçu, contando, para isto, com a contribuição da parceria comunitária (pública e público-privado) na coparticipação educativa, já que o município declara não ter recursos próprios e suficientes para o oferecimento de uma educação integral e em tempo integral de qualidade.

> Em síntese, o que parece essencial na defesa da escola pública de qualidade é que esta se refira à educação por inteiro, não apenas a aspectos parciais passíveis de aferição mediante provas e exames convencionais. Como processo de atualização histórico-cultural, a educação envolve dimensões individuais e sociais, devendo visar tanto ao viver bem pessoal quanto à convivência social, no desfrute dos bens culturais como herança histórica que se renova continuamente (PARO, 2007, p. 32).

Portanto, a qualidade educacional, segundo o entendimento desta pesquisa, é algo muito peculiar a cada realidade histórico-cultural e a cada contexto no que tange ao tipo de "leitura(s)" que os sujeitos fazem sobre o que é "qualidade". Desse modo, não há como falar de "qualidade" com neutralidade, sem implicações afetivas.

Por isso, há quem goste, adere às diretrizes do Programa, há quem o ignore, há quem o adapte a sua realidade e há também quem o reconstrói (tomando como base inicial para a produção de algo inovador), atribuindo-lhe sentidos novos.

Desse modo, se dá o cumprimento das diretrizes do Bairro-Escola de Nova Iguaçu, isto é, tais diretrizes poderão ser recebidas em três dimensões:

- como uma política a ser cumprida fielmente. Independente de qualquer coisa ou situação (de modo impositivo), sem maturidade de autonomia;
- de modo adaptativo, ou seja, a política é reajustada ao contexto particular da instituição;
- como um "ponto de partida", sendo que a política curricular não será seguida e nem adaptada. Será transformada numa nova produção, com novos significados orientados (por maturidade) por exercícios de autonomia e de ampla participação e responsabilização coletiva.

Diante disso, é válido esclarecer que não existe política educacional, ou desenvolvimento curricular "certo ou errado". Existem "desenvolvimentos", fases, graus,

estágios de entendimento, de praticabilidade, de reconstrução, singulares à realidade de cada contexto, seja macro, micro ou interrelacionados.

Os depoimentos, registrados neste estudo de caso declararam que o Programa Bairro-Escola tem produzido e produz, até então, para a prática educativa e para o desenvolvimento da gestão democrática, as seguintes características:

- ampliação de um leque de experiências socioeducacionais, através das oficinas fixas de aprendizagem, esporte, cultura e informática;
- aumento do repertório cultural dos alunos e de outros membros da comunidade por meio de projetos locais;
- diminuição de faltas, da evasão e da repetência (IDEB – Anexo E);
- produção de um maior sentimento de pertencimento dos alunos no vínculo com as escolas;
- construção de experiência profissional para os estudantes do ensino médio e superior no desenvolvimento destes estagiários, nas oficinas do Horário Integral;
- oportuniza aos alunos o recebimento de material pessoal de estudo;
- ampliação da distribuição de recursos pedagógicos para as escolas;
- ampliação dos canais de interação da escola com a comunidade (por meio de palestras, eventos, reuniões, festividades, programas ou projetos) foram mais abertos;
- implementação do Conselho Escolar e sua garantia Legal de funcionamento;
- revisão e reelaboração do Plano de carreira dos profissionais da educação;
- criação do Plano Municipal de Educação;
- conquista de prêmios como exemplo de Tecnologia Social e de Gestão de merenda;
- maior integração entre as escolas;
- autonomia na reelaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos;
- maior autonomia no emprego das verbas recebidas pelo Programa Mais Educação, por meio do Programa Dinheiro Direto nas Escolas;
- reforma gradativa de prédios escolares;
- revitalização gradativa de bibliotecas nas unidades escolares;
- integração com e entre as secretarias de governo;

- desenvolvimento de noções de cidadania por meio do estímulo ao exercício da "participação" (educação comunitária);
- desenvolvimento local e fortalecimento da cultura local;
- oferta de atividades extraescolares;
- integração da área educacional com a área da saúde preventiva e reparadora quando necessária através de encaminhamentos;
- gestão participativa;
- criação de uma escola de ensino e formação em audiovisual (Escola Livre de Cinema), com 4 núcleos na cidade;
- criação de uma Escola Livre de Música Eletrônica, atendendo, inicialmente, a 400 crianças do Bairro-Escola com oficinas de percussão, edição e oficina da palavra.

Declaram também os seguintes desafios:

- a dificuldade das comunidades escolares (sujeitos) aceitarem um programa novo (pois ainda é recente); de um trabalho curricular que envolve toda a Rede e as demais secretarias de Governo, que antes, muito pouco se envolviam na educação;
- articular e integrar as equipes pedagógicas de diferentes escolas, já que, antes, cada escola do mesmo bairro realizava seu trabalho de modo isolado, muitas com as "portas fechadas" para as suas comunidades;
- dificuldade, ainda constante, de maior comunicação entre os sujeitos envolvidos: alunos, famílias, educadores, gestores e os amigos parceiros;
- assunção da proposta de gestão democrática em detrimento da hierarquia entre os coordenadores, gestores, professores e estagiários e parceiros comunitários;
- condição de espaço, para a realização de tarefas extracurriculares, em algumas escolas da rede, principalmente em bairros com precário saneamento básico e falta de organização do trânsito;
- muitos estagiários e professores reclamam que os alunos, após as oficinas ou após as aulas, se sentem cansados ou extremamente agitados;
- a indisciplina (de algumas crianças e jovens), que dificulta a realização das atividades dos estagiários;
- melhoria do espaço urbano pela prefeitura, para torná-los pedagógicos;
- o difícil controle e acompanhamento da saúde das crianças de cada comunidade;

- manter os espaços comunitários limpos, organizados e com segurança;
- promover entre a comunidade escolar mais momentos de integração, ambiência e discussão entre os membros de diferentes turnos e equipes pedagógicas, portanto, mais interação entre a equipe do turno regular com a equipe do Horário Integral;
- a resistência e a imobilidade de alguns integrantes;
- desafio da requalificação urbana (melhoria urbana de espaços revitalizados gradativamente) com serviços públicos de saneamento, coleta de lixo, transporte e segurança;
- burocratização administrativa que impede a agilidade das reformas e adequações de recursos e sua ágil viabilização;
- falta de propaganda e divulgação;
- ranço de interesses político-partidários;
- dificuldade de mobilidade e de manutenção de ambientes parceiros.

Segundo Kramer (1999, p. 166):

> Sabíamos e sabemos que a prática pedagógica não é transformada com base em propostas bem escritas; necessariamente, a transformação exige condições concretas de trabalho e salário e modos objetivos que operacionalizem a ampla participação na produção da proposta, de compreensão e de estudo, muitas vezes necessária, de confronto de ideias, de tempo para a tomada de decisões organizadas. Isso tudo configuraria uma situação de legitimidade imprescindível para que a educação fosse colocada em questão e que novos parâmetros fossem definidos. E que assim se pudesse discutir, propor formas positivas de concretizá-la com qualidade, e pensar as experiências existentes, e isso com emancipação cultural, com aprendizado, com exercício de cidadania.

Além disso, gestão educacional exerce uma função vital no desenvolvimento de uma política educacional, na medida em que esta "agencia" promove e articula negociações com os grupos internos e exteriores da escola, traçando caminhos que podem ser "abertos" ou "fechados", centralizados ou descentralizados, que permitem que as "vozes" se silenciem, se acomodem ou se anunciem com autonomia, no ambiente escolar, a partir de uma perspectiva democrático-dialética.

Em outras palavras, as escolas e sua gestão necessitam de transformações que as encorajem a superar desafios através do trabalho compartilhado (coparticipativo), em que as "múltiplas vozes" tenham espaço para dialogar e negociar enunciações. Para tanto, a "participação" tem de estar presente em todas as etapas da política educacional, nos macros e micros contextos de influências.

Como afirma Gadotti (1994, p. 23):

> O projeto da escola depende, sobretudo, da ousadia dos seus agentes, da ousadia de cada um em assumir-se como tal, partindo da "cara" que tem, com o seu cotidiano e o seu tempo-espaço, isto é, o contexto histórico em que ela se insere.

Portanto, uma política educacional baseada na perspectiva democrática tem de pressupor no campo teórico e no campo prático a "ambiência" participativa entre todas as "vozes" que atuam no campo educacional, ou seja, todas essas "vozes" precisam de oportunidade para se expressar autonomamente sem medo de represálias e de serem "ouvidas" no sentido de serem valorizadas, tomadas como importantes independentemente do cargo ou função que o indivíduo atue no contexto educativo.

Para tanto, o "extrato" dessas vozes e a tomada de decisões devem ser selecionadas e priorizadas coletivamente. Mesmo que esse exercício não seja simples, pela incompatibilidade de opiniões divergentes, pela impregnação de interesses próprios e pelo velho hábito da não participação, da passividade e do jogo de "culpas".

Deste modo, é mais fácil "culparmos" alguém, um grupo, um sistema de dirigentes, uma política, do que nos responsabilizar pelas causas e consequências da nossa imobilidade política no desenvolver das práticas educativas.

Afirma Lück (2011, p. 80):

> Em suma, cabe destacar que o processo educacional só se transforma e se torna mais competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são responsáveis pelo mesmo. Além do que, esse processo está mais de acordo com os princípios naturais de atendimento às necessidades flutuantes e mutáveis das comunidades e grupos sociais, cuja dinâmica de mudança se acentua gradativamente, demandando atenção imediata e mais próxima, e impossível de ser conhecida e atendida por um poder central.

Cabe-nos a reflexão de que somos de alguma forma, corresponsáveis por diretrizes e efeitos dos quais simplesmente falaciosamente tanto criticamos, seja por ações fragmentadas, que não sintetizam a visão e os posicionamentos de uma coletividade, seja pelo imobilismo e pela comodidade de "culpabilizar", o que é mais fácil, pois não requer comprometimento e responsabilização.

4.3 **A política educacional de Nova Iguaçu sob os caracteres metodológicos do Ciclo de Políticas**

Partimos da compreensão de que uma política curricular não é um processo linear e estático (pronto, definitivo e hierárquico), e a compreendemos como um processo dialético,

dinâmico e inacabado, oriundo de hibridizações de produções histórico-culturais multifacetadas, relidas e recontextualizadas, a qual não é caracterizada "puramente" nem pela teoria e nem pela prática, mas como novas produções imprevisíveis e temporais.

A autora deste trabalho compreende que uma análise de política curricular não se limita à crítica dos textos curriculares e/ou sua implementação, mas à reflexão sobre os impactos e efeitos oriundos de tal articulação, indagando aquela ideia, ainda muito acentuada de que o sucesso ou fracasso educacional são frutos exclusivos da "responsabilidade mágica" do currículo enquanto política curricular escrita, como se as mazelas educacionais fossem resultados restritos de uma teoria "bem elaborada" ou de uma prática "bem aplicada", ignorando fatores sociais mais amplos.

4.3.1 Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu sob os caracteres metodológicos do Ciclo de Políticas

A política educacional de Nova Iguaçu (Programa Bairro-Escola implementado em 2006), objeto de estudo investigativo deste estudo de caso (de natureza qualitativa), será aqui analisada sob os caracteres da abordagem metodológica do Ciclo de Políticas formuladas pelos ingleses Stephen Ball e Richard Ball (a partir da explanação do pesquisador Jefferson Mainardes).

Explica Mainardes (2006, p. 50):

> Os autores (Stephen Ball e Richard Ball) propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates.

Portanto, a ideia de "ciclo" refere-se ao entendimento de que os contextos (todos de influência), mencionados acima, se comunicam, se influenciam e se hibridizam de modo dinâmico e ilimitado.

A "hibridização" é aqui entendida como resultado de "misturas multifacetadas", ou seja, de resultados não estáticos, mas produtor contínuo de novos sentidos.

Segundo a ótica do Ciclo de Políticas, nenhuma política educacional é criada de "cima para baixo", onde um grupo cria diretrizes para outro grupo executá-las fielmente, sem nenhum tipo de alteração e de inter-relação entre ambos (ambivalência), pois parte do

entendimento de que ambos (grupo elaborador e grupo executador) se influenciam mutuamente, ou seja, não há domínio ou prevalência de um sobre outro, há “acordos”, isto é, negociações legitimadas e temporárias entre ambos.

Deste modo, a metodologia do Ciclo de Políticas tem como foco de investigação a “trajetória de desenvolvimento” de uma política educacional e não somente a análise isolada das suas diretrizes graficamente escritas ou de práticas desnorteadas, como se tais processos acontecessem de modo distinto (separado).

Ou seja, a referida metodologia concentra-se na meta de investigar quais hibridizações são produzidas entre o elo teórico com o prático? Como se processam essa relação, as “leituras plurais”, os acordos? As características oriundas?

Na abordagem do Ciclo de Políticas, o “campo prático” e o “campo teórico” foram subdivididos (para estudo e análise) em contextos de influências, sendo eles principalmente: contexto da política proposta, política de fato e política em uso.

Vejamos:

- Contexto de influência: trata-se da política proposta, sua carta de intenções e arenas de onde as políticas emergem (onde normalmente as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos);
- Contexto da produção de texto: trata-se dos textos políticos e legislativos que dão forma à política proposta;
- Contexto da prática: refere-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais, que atuam no nível da prática (onde a política está sujeita à interpretação e recriação e produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original);
- Contexto dos resultados e efeitos: preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes;
- Contexto da estratégia política: envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Ou seja, esta abordagem, portanto, também assume que:

> Os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

4.3.2 Programa Bairro-Escola caracterizado em contextos

O *contexto de influência*, para adoção e recriação do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu (em 2006), foi marcado (segundo os referenciais obtidos nesta pesquisa e pelos depoimentos) pela necessidade de ampliar e melhorar, na Rede Municipal de Educação, a qualidade educativa, no que tange: ao acesso, à permanência (segmento/não evasão) e a um ensino de qualidade voltado para o desenvolvimento da educação integral do público infantil e juvenil.

No entanto, em 2005/2006, Nova Iguaçu ainda apresentava um perfil econômico e educacional extremamente carente e fragmentado, e não havia organização curricular em rede.

Desde então, na primeira gestão do prefeito Lindberg Farias (integrante do Partido dos Trabalhadores), apoiado economicamente pelo presidente da República (vigente) Luiz Inácio Lula da Silva, o referido prefeito começou com sua equipe política e seu secretariado a estudar estratégias e modelos educativos que garantissem e desenvolvessem um "salto na qualidade educacional" de "grandes impactos", porém de "baixos custos", pois a prefeitura de Nova Iguaçu não tinha uma estrutura financeira elevada para um alto investimento educacional.

Daí, emergiu a decisão de implementar um Programa (já desenvolvido em outras cidades brasileiras, como, por exemplo, São Paulo) voltado para o desenvolvimento da Educação Comunitária, denominado como: Programa Bairro-Escola.

Isto é, como a Prefeitura (NI) iria duplicar a jornada escolar diária, sem intervalo, promovendo atividades voltadas para a formação integral das crianças e jovens, se não tinha capital econômico para investir nisto, já que a Rede Municipal de Educação de Nova Iguaçu contempla o maior número de escolas municipais da Baixada Fluminense (com aproximadamente 126 escolas) sob sua responsabilidade?

Desta inquietação, segundo o estudo e informações levantadas nesta pesquisa, "surgiu" a decisão de investir e implementar o Bairro-Escola, já que este programa educativo (de

cunho comunitário) contempla diretrizes de agregação e integração de parceiros e parcerias públicas e público-privadas de agentes sociais na coparticipação no desenvolvimento Educacional e no seu financiamento.

Ou seja, o "Bairro-Escola" abre um leque para a adoção de parcerias com programas e projetos que podem ser de origem: municipal, estadual, federal, comunitário e público-privado. Por isso, em 2007[27], foi premiado (aqui em Nova Iguaçu) como exemplo de Tecnologia Social pelo Banco do Brasil, entre outros prêmios conquistados através da ampla rede de conexões que a gestão do Programa desenvolveu com seus parceiros, os quais tinham e têm oportunidade de participar com qualquer ajuda possível, seja por uma ação voluntária numa escola, seja no oferecimento de espaços extraescolares, seja com verbas etc.

Desta maneira, o Bairro-Escola é um Programa cujas diretrizes são amplamente flexíveis e voltadas para a perspectiva participativa-democrática.

Desse modo, segundo a acepção deste estudo, as influências que contribuíram para a adoção do Bairro-Escola em/de Nova Iguaçu foram (a princípio) de cunho político-partidário representado pela gestão do PT, cujo foco para tal implementação era a de adotar uma tecnologia social de grande repercussão e inovação, mas de baixo custo economicamente (para a Prefeitura de NI), a médio e a longo prazo, já que, no início, seria inevitável uma injeção de verbas e recursos.

Para tanto, o Governo Federal foi o principal cofinanciador (injetando verbas e realizando obras do PAC (Programa de Aceleração e Crescimento) em quase todo o município) para a viabilização do desenvolvimento do Programa.

De outro lado, as influências partiram também de certa pressão social para a realização de inovações tão prometidas nas campanhas eleitorais do prefeito Lindberg, no que tange ao quadro educacional defasado, fragmentado, desigual, desestruturado (fisicamente, pedagogicamente e profissionalmente) que o município dispunha da sua trajetória histórica.

Assim, tais influências (políticas e sociais),direta e indiretamente, contribuíram para a decisão da implementação do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu em 2005/2006.

Na esfera *da produção de texto* (grifo nosso) que corresponde ao nível textual das proposições das diretrizes legitimadas (sintetizadas como política curricular), dizem os referenciais que os estudos e definições conceituais começaram em 2005 quando a Prefeitura (NI) fez uma parceria (assessoria) com o Instituto Paulo Freire para a definição e descrição

27 Ano de implementação da Instituição do Sistema Municipal de Ensino, criado pela Lei nº 3.881, de 05 de novembro de 2007.

das orientações gerais político-pedagógicas para a referida Política Educacional de Nova Iguaçu.

Segundo os referenciais e os depoimentos, investigados nesta pesquisa, a produção (inicial) textual do Programa Bairro-Escola não contou com a (vozes) participação social e dos profissionais da educação. Estes a receberam já definida, através de reuniões e papéis (panfletos, livretos, reportagens, cartazes...), os quais faziam a divulgação do Programa.

No entanto, é válido destacar que o Bairro-Escola foi implementado gradativamente nas escolas municipais. A começar por um projeto experimental numa escola no bairro de Tinguá (NI), em 2006.

Também é válido enunciar que, referente à produção textual do Bairro-Escola, não há um texto único que sintetize a política curricular do Programa, isto é, o que houve e há em nível de produção textual são textos específicos sobre algumas especificidades e ideias gerais sobre o Programa, criados por alguma das secretarias da prefeitura (NI) em parceria com o Instituto Paulo Freire (assessoria político-pedagógica).

Entre estes documentos textuais, merece destaque o Plano Municipal de Educação, criado em 2008 e validado legalmente por dez anos, além de possíveis reportagens sobre algum tipo de repercussão do programa.

Quanto às ideias-chave mais apresentadas nos documentos isolados que definem o Bairro-Escola de Nova Iguaçu, são: a perspectiva de desenvolvimento de uma cidade educadora, educação comunitária, envolvimento comunitário, educação integral, cultura e desenvolvimento local e gestão democrático-participativa e, em quase todos os documentos produzidos referentes ao Bairro-Escola de Nova Iguaçu, estas ideias são apresentadas de algum modo.

Porém, a palavra-mestra presente nos discursos (textuais e orais) deste Programa é, sem dúvida, a palavra: “participação”.

Quanto à linguagem desses textos produzidos no âmbito de desenvolvimento do Bairro-Escola por algum setor da Prefeitura, eles possuem uma linguagem bem popular (descritas em panfletos e livretos) quase “jornalística”, comentando algumas diretrizes gerais do Programa, seus objetivos, sobre a educação integral e repercussões com entrevistas de sujeitos, um tipo de leitura bem “aberta” e generalizada sobre o Programa.

Estes textos foram amplamente divulgados em forma de panfletos e livretos nas escolas entre os anos de 2007 e 2009, aproximadamente, e acessíveis para qualquer pessoa que atuava dentro ou fora do ambiente escolar. Às escolas cabiam serem pontes de

comunicação comunitária, criando e adotando estratégias para se transformar em canal de interação entre a política proposta e o seu público-alvo.

Mais recentemente, após 2009, essa produção textual produzida pela gestão política e educacional de Nova Iguaçu diminuiu. Por isso, muitos até acreditam que o Bairro-Escola está acabado, "e foi embora com a saída do prefeito Lindberg Farias (quando foi eleito senador do Rio de Janeiro)".

Portanto, a pequena produção textual, produzida pela gestão político-educativa aqui está agora centrada no desenvolvimento do Horário Integral financiado pelo Programa Mais Educação (do Governo Federal).

Já no *contexto da prática*, a política foi recebida, segundo os depoimentos obtidos neste estudo, de modo um tanto "apreensivo" porque no momento da implementação, em 2006, os profissionais da educação conheciam superficialmente o Programa e ficaram "desestruturados" em ter de comportar as escolas funcionando em horário integral, quando muitas não tinham e ainda não possuem estrutura para manter-se em tempo integral sem intervalo.

As preocupações iniciais foram: quem ficaria com as crianças e jovens no horário intermediário de troca de turno? Como articular tantas funções e profissionais diferentes? Como será o trabalho metodológico?

Após essa fase turbulenta de preocupações, os depoimentos disseram que o Programa está sendo desenvolvido de modo participativo. Ou seja, as escolas passaram a participar das reuniões, palestras, eventos, centros de estudo, para juntos (unidade escolar) compreenderem o Programa e as diretrizes para o seu desenvolvimento.

Também foi identificado, com base nos depoimentos, que os sujeitos receberam a política educacional do Bairro-Escola de modo "adaptativo", ajustando-o à sua realidade, "interpretado" na unidade escolar com as "vozes" representativas (legitimadas) do seu Conselho Escolar.

Diante da conquista da implementação do Conselho Escolar, as escolas ganharam certo e relativo grau de autonomia financeira e pedagógica, tendo oportunidade de dialogar francamente com as secretarias da prefeitura e com seus membros intraescolar sobre suas dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas etc.

No campo prático, as principais dificuldades derivam da leitura plural e multifacetada que os sujeitos fazem da política educativa, e reconhecem que atuar de modo participativo e democrático é algo desafiador e difícil pela divergência de entendimentos e opiniões.

Outra dificuldade latente, segundo a Secretaria Municipal de Educação, é a de manter em funcionamento em tempo integral todas as escolas da rede, diante de casos isolados (problemas peculiares de cada instituição) e de investimento "pesado" estrutural físico e pedagógico para oferecer um ensino integral de/com qualidade.

Já as dificuldades comuns das escolas são: falta de recursos humanos e materiais, falta de integração entre os profissionais de ensino devido ao "tempo corrido" ou por falta de estratégia que dinamize a distribuição do tempo nas escolas. E a falta ou abandono de parcerias e ambientes parceiros na comunidade.

Já as relações de poder dentro do contexto da prática, sob o entendimento desta pesquisa, estão sendo reconstruídas aos poucos, isto é, estão ganhando após a implementação do Bairro-Escola uma "nova roupagem", portanto, uma mudança de enfoque, pois a gestão educacional do município de Nova Iguaçu foi marcada, antes do Bairro-Escola, por uma gestão político-partidária, de favorecimento de grupinhos afins, de perfil autoritário, hierárquico e centralizado.

Neste sentido, o Bairro-Escola tem contribuído para o enforque de uma gestão macro e micro mais participativa, mas autônoma e menos centralizada, cujo poder nas escolas não está mais isolado nas mãos do diretor, mas de um colegiado eleito democraticamente (Conselho Escolar).

Ou seja, em Nova Iguaçu, o contexto da prática da política educativa tem influenciado de modo mútuo o contexto da produção de texto, uma vez que as "vozes", aqui, estão começando a ter vez e voz de atuação e de repercussão, pois muitas eram silenciadas e ignoradas por grupinhos isolados e seus interesses próprios.

Quanto ao *contexto dos resultados e efeitos,* o maior efeito característico da política para os sujeitos do Bairro-Escola foi o funcionamento das escolas em tempo integral, pois o "Horário Integral" constitui-se como o grande pilar do Programa, já que dele emergem as demais novidades (oficinas/estratégias pedagógicas).

No campo dos "efeitos", o Bairro-Escola tem produzido características positivas e negativas.

Negativas no sentido de não conseguir atingir os objetivos e metas propostas (ou não alcance e desafios). Já entre as positivas, estão: o exercício da "participação" garantido legalmente (vez e voz dos diferentes sujeitos) nos macros e micros sistemas, uma maior integração entre eles, a "abertura dos portões da escola" para a sua comunidade, maior comunicação entre as escolas, oferecimento de atividades culturais e socioeducativas envolvendo a participação de diferentes atores, desenvolvimento local por meio da

revitalização de alguns espaços urbanos e por meio da cultural local comunitária (criação e integração de grupos comunitários), melhoria na qualidade quantidade da merenda escolar, oferta de mais recursos didáticos nas escolas e de material pessoal do aluno, aberturas das escolas nos finais de semana (Programa Federal Escola Aberta) para a comunidade (oficinas gratuitas educativas, esportivas, de lazer, saúde ou de geração de renda/aprendizagem de um ofício), restauração gradativa de bibliotecas nas escolas, integração com serviços de saúde e vigilância sanitária, diminuição da evasão e da repetência, entre outras.

Em termos de *efeitos*, em nível micro, são bastante singulares a cada realidade escolar e à "leitura" de seus sujeitos. Já em nível macro, a política educativa implementada no município, em 2006, tem contribuído gradativamente para a elevação dos padrões de acesso à educação, a oportunidades (amplas) socioeducativas, ao exercício da "participação" e para o desenvolvimento local nas comunidades de aprendizagem, uma vez que o Programa permite a integração comunitária por meio de projetos.

Analisar a política educacional de Nova Iguaçu, sobre *o contexto da estratégia política*, segundo a visão deste trabalho, é algo ainda imaturo sob o jugo de análise porque o Programa Bairro-Escola é uma experiência recente.

E, além disso, não há quantidade de (produção) referencial teórico (literatura) suficiente que fundamente, de fato, uma visão mais analítica e consistente sobre o Programa.

Neste âmbito, percebe-se que, no campo da estratégia política, há diretrizes voltadas para a participação e para o replanejamento de ações, desenvolvidas através de periódicas reuniões entre as instâncias macro e micros educacionais.

Tais estratégias estão mais claramente explicitadas no Plano Municipal de Educação (em sua maioria), o qual demonstra os principais objetivos e metas de estratégias políticas para um melhor desenvolvimento do Programa quanto às práticas de gestão e financiamento educacional, plano de carreira dos profissionais de ensino, educação comunitária e diretrizes para a melhoria da prática educativa na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação no Campo.

Lembrando que, sob a abordagem do Ciclo de Políticas, estes "contextos,", isto é, suas arenas de influências, não são desenvolvidas de modo desarticulado. Estes campos (ambivalentes) estão dinamicamente interagindo, provocando efeitos ilimitados, híbridos, novos e ressignificados no dia a dia do desenvolvimento da política educacional, pois não há política neutra, e sim política "articulada e negociada" entre os macros e micros campos de influenciação.

Em síntese, as características produzidas pela interseção da política educacional, resultante da articulação entre a gestão macro e micro educacional, de Nova Iguaçu após 2006, através da implementação do Programa Bairro-Escola, tem sido (principalmente), até então, o esforço dos sujeitos a nível macro (sistema) e micro (escola) em compreender o Bairro-Escola através do exercício da "participação" (ainda que aqui na rede municipal de ensino ela está mais presente na fase de execução), entendida como responsabilidade de cada um para o bem-estar de todos os sujeitos inseridos no contexto educacional do município.

Deste modo, o maior "efeito" que Bairro-Escola tem produzido na educação de Nova Iguaçu, sob o entendimento desta pesquisa, é a mudança de enfoque na gestão educacional (da gestão centralizada/autoritária para a gestão relativamente mais participativa) referente ao destaque e à oportunidade de desenvolver o exercício da ação participativa, ainda que o amadurecimento para tal exercício (gestão democrática) seja uma aposta a médio e em longo prazo e diária.

Quanto à melhoria da prática educativa, aqui entendida com um processo resultante e parte da gestão educacional (macro e micro correlacionada), tem apontado nos documentos Legais e no depoimento de alguns dos sujeitos, que vivenciam cotidianamente tal prática, um esforço por parte de ambos (campo teórico e campo prático) para o desenvolvimento da educação integral dentro dos seus entendimentos, dos seus acordos das demandas peculiares da sua realidade, ainda que esta careça de recursos materiais e humanos para uma potencial efetivação.

A educação integral em tempo integral tem sido e é um desafio diário para todos. Em Nova Iguaçu, está sutilmente colhendo bons resultados (Anexo E), cuja perspectiva e aposta desta política educacional é uma melhoria da qualidade do ensino público a médio e em longo prazo, independente da gestão político-partidária presente ou de qual vier. E de outras influências de ordem externa.

Ou seja, o desafio da melhoria educacional está posto nas "mãos" de todos os sujeitos que influenciam e são influenciados pelas diretrizes dinâmicas de uma política educativa, fração da política social e suas demandas mais amplas, que não podem ser "vendadas" e ignoradas, merecendo estudos sobre suas complexas especificidades, relações e implicações.

5 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa qualitativa parte do entendimento desta etapa em que são apresentadas as “considerações finais” de que não há “conclusões finais de um estudo”, e sim “limitações de um estudo”, à quais são necessárias para uma estratificação (amostragem) de um contexto inserido em realidades completamente dinâmicas, que poderá servir para a inquietação e proposição de novos estudos e posicionamentos (diferentes) de análise.

Analisar sobre uma especificidade de uma política educacional, ainda em desenvolvimento (pois nenhuma política é estática ou acabada, e sim “transformada”), é realizar um corte-temporal, de uma realidade não limitada e continuamente reconstruída.

Sob essa ótica, uma análise de uma política educacional (de algumas das suas especificidades particulares) implica o entendimento de que não há pesquisa neutra e nem completa, principalmente no campo das Ciências Humanas Sociais, dada a dinamicidade e a certeza de que não há verdades “certas” ou “erradas” e nem verdade absoluta, já que a Educação é produto/produção histórico-cultural fruto de políticas e caracteres sociais (dimensões) mais amplos.

Neste sentido, a análise de uma política educacional, comparando a grosso modo com um bolo, é como se fosse um corte, apenas uma fatia de um bolo inteiro, ou seja, uma simples amostragem de um “bolo”, que, comparado à complexidade da Educação, não é um bolo pronto, mas cultural e historicamente reconstruído. Por isso, uma simples amostragem de um “bolo (bolo social)” pode nos dar informações nutricionais sobre ele, mas não uma dimensão totalmente “real e completa” de todo o seu desenvolvimento. Além do sabor, o gosto que cada sujeito sentirá ao degustá-lo (avaliá-lo).

Assim, diante desse entendimento, de que uma pesquisa é uma amostragem limitada sob julgo de um ou de vários posicionamentos (provisórios) analíticos, este estudo apresenta suas “considerações finais”, suas limitações e delineamentos. A começar pela trajetória metodológica utilizada.

Portanto, os “passos metodológicos” adotados e utilizados aqui para/durante o desenvolvimento desta pesquisa foram:

- pesquisa qualitativa;

- método investigativo: estudo de caso de cunho descritivo-analítico;
- técnica de coleta de informações: entrevistas semiestruturadas e referenciais teóricos (incluindo também documentais);
- transcrição e análise de depoimentos com alicerce de referenciais teóricos;
- análise (sintética) da política educacional de Nova Iguaçu, sob os caracteres metodológicos da abordagem do Ciclo de Políticas, subdivididos em contextos.

Objetivo geral e problema, inicialmente proposto:

- descrever e analisar quais são as principais diretrizes e efeitos que o Programa Bairro-Escola, como política educacional, tem produzido na/para a melhoria do desenvolvimento da gestão democrática e da prática educativa (aqui entendida como parte integrante da conjuntura gestora) na organização curricular da Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu;

Desdobrado, neste estudo, nas seguintes questões investigativas:

- como ocorreu o processo de decisão para a implementação do Programa Bairro-Escola, em Nova Iguaçu?
- como se deu a adesão dos sujeitos envolvidos (professores, gestores, famílias, estudantes) ao Programa? Como se caracteriza a autonomia e a oportunidade de discutir, expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas dos profissionais envolvidos no desenvolvimento do Programa?
- de que modo se deu e se dá o "cumprimento" das diretrizes curriculares no cotidiano de desenvolvimento do Bairro-Escola?
- quais são as principais características e desafios no contexto da prática? Como os sujeitos lidam com eles? Quais são as principais contribuições que esta política educacional tem desenvolvido na gestão e na prática educativa, nesta Rede Municipal de Ensino, após a sua adoção oficial em 2006?
- como ou de que modo as comunidades interagem com as unidades escolares?
- o que é o Programa Bairro-Escola na ótica dos sujeitos que o vivenciam cotidianamente?

Estas são as questões-chave que subsidiaram o desenvolvimento desta pesquisa e subsidiam os apontamentos finais deste trabalho dissertativo. Vejamos.

Nova Iguaçu (segundo informações do IBGE/2010) é o maior município da região geográfica da Baixada Fluminense (com 11% da área metropolitana do estado do Rio de Janeiro), com 521, 247km² de área, segundo mais populoso, com cerca de 796.257 mil habitantes, e de alta densidade demográfica (1.527,60 hab/km²).

Além disso, é o município da Baixada Fluminense que possui o maior número de escolas municipais (com 126 aproximadamente). E o único do estado do Rio de Janeiro a adotar o Programa Bairro-Escola como política educacional.

Segundo as informações teóricas, documentais e dos depoimentos levantados neste presente estudo, o Programa Bairro-Escola foi implementado para a Rede Municipal iguaçuana segundo a decisão político-partidária da gestão do PT, representado pelo prefeito Lindeberg Farias, em 2005/2006, apoiado financeiramente pelo presidente da República (vigente na época) Luiz Inácio Lula da Silva, diante do interesse, da referida gestão, de melhorar a qualidade da Rede educacional do município no que tange ao acesso, à permanência (segmento e não evasão) e promoção da educação integral, já que o município apresentava um histórico educacional defasado (fragmentado), com graves problemas estruturais e/ou pedagógicos (alto índice de analfabetismo funcional), entre outros resultantes da fragmentação de gestões educacionais e partidárias antecedentes em Nova Iguaçu.

Outro aspecto que também influenciou a decisão para a adoção do Bairro-Escola, no município, foi oriundo de certa pressão social, ao "cobrar" inovações estruturais na Educação, tão prometidas nas campanhas eleitorais do prefeito (eleito) Lindberg Farias, sua equipe e secretariado.

Entre outros aspectos, o motivo que apresenta maior destaque para a adoção desta política curricular foi a tentativa de implementar um programa de cunho comunitário de amplas conexões com programas e projetos oriundos de parcerias com entidades estaduais, federais, de organizações não governamentais, entre outros colaboradores (financeiros, pedagógicos e estruturais) públicos e público-privados, na coparticipação do desenvolvimento educacional no/do município, segundo a perspectiva de propor educação integral e em tempo integral em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino. De "altos impactos", porém de "baixo custo", pois a prefeitura não dispunha de capital para investir "pesado" na/para melhoria educacional.

Daí, precisamente, emergiu a "decisão" para a adoção e implementação do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu. Além do que o município ainda não tinha uma organização curricular em Rede.

E mais: a maior característica, inicialmente produzida na Rede Municipal de Ensino, foi a decisão para o funcionamento das escolas em tempo integral, sem intervalo, a qual produziu e produz várias repercussões nas macros e micros instâncias educacionais sob responsabilidade do município, "remexendo" toda estrutura educacional (sistemas e escolas).

Diante de tais inovações e impactos resultantes da implementação do Bairro-Escola, na sua fase inicial e gradativa de desenvolvimento (pois as escolas foram sendo contempladas aos poucos entre os anos de 2006 até 2009), surgiram inquietações, dúvidas, receios, entre outros sentimentos referentes, até então, diante da nova política educacional. O que é normal, no ponto de vista deste estudo, quando há a implantação de uma nova organização curricular com diretrizes (de perfil comunitário e de gestão co-participativa) inovadoras, com as práticas até então desenvolvidas.

A "adesão" ao Programa foi sendo conquistada aos poucos, à medida que começou a ser desenvolvida e explicada em reuniões, eventos e materiais escritos, segundo a "leitura" dos sujeitos e suas singulares e peculiares adaptações a nível macro e micro.

Segundo o Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu, criado em 2008, validado por dez anos e os depoimentos obtidos no estudo de caso (realizado nesta pesquisa), o Programa Bairro-Escola contempla diretrizes amplamente "participativas (porém mais acentuada no campo da execução)", isto é, os sujeitos declararam que eles, suas escolas e secretarias, possuem relativa autonomia e oportunidade para discutir, expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas dos e entre os profissionais envolvidos no "desenvolver" cotidiano do Programa.

Quanto ao "cumprimento" de diretrizes proclamadas pela nova política educacional, estas, segundo os sujeitos aqui pesquisados, nas escolas, se dão a partir do entendimento sobre o Programa e a partir das decisões coletivas do seu Conselho Escolar, ou, em alguns casos, por centros de estudo do seu colegiado.

Já nas secretarias de governo, o cumprimento das "diretrizes", a partir de 2008, se dá a partir do subsídio dos objetivos e metas expostas no Plano Municipal de Educação quanto às orientações gerais para a gestão educacional e para a melhoria da prática educativa.

E, na relação entre ambos os contextos (secretarias e escolas), as diretrizes são "desenvolvidas" por meio de reuniões que emergem e explanam acordos de/para ações para a continuidade, avaliação e reconstrução para o desenvolvimento do Bairro-Escola.

Já com relação à interação entre as escolas com as comunidades, segundo os sujeitos depoentes neste estudo, ela ainda é um dos grandes desafios para a política educativa do Bairro-Escola. As escolas interagem com suas comunidades através de eventos, festividades,

reuniões e projetos, porém a participação ainda é muito pequena, por razões peculiares e diversas. Entre elas, as que se destacam são a falta de divulgação do programa nas comunidades e o velho hábito da não participação, histórico aqui no município, entre escola e comunidade.

Isso acarreta um "falacioso jogo de culpas", ou seja, as escolas culpam as secretarias e a prefeitura pela não divulgação mais efetiva do Programa, ou a "culpabilização" recai sobre as famílias por não quererem participar da vida estudantil dos alunos, deixando-os nas escolas como se essas fossem um depósito de crianças e jovens. De outro lado, a secretaria culpa as escolas por não criarem estratégias pedagógicas que agreguem o envolvimento comunitário. E, de outro, os membros da comunidade culpam o governo local e as escolas por não oferecerem de fato um ensino de/com qualidade, já que, para muitos, a educação escolar é de responsabilidade exclusiva da escola.

Isto é, o governo tem a obrigação exclusiva com a socialização da educação e não as comunidades, alegando que é uma "jogada política" a inserção da educação comunitária, na intenção de reduzir os gastos e a responsabilidade dos governos com a educação pública, deixando-a nas mãos da boa vontade do voluntariado.

No ponto de vista da autora deste estudo, esta relação escola-comunidade participativa é um desafio a ser conquistado a médio e em longo prazo, na medida em que as nuances intencionais forem se destacando no decorrer do tempo. Por isso, não podem ser medidas em curto prazo, já que o Bairro-Escola é uma experiência ainda recente.

Deste modo, é cedo para identificar se a relação escola-comunidade é "tímida" por falta de divulgação, de investimento político, de estratégias pedagógicas, pelo entendimento de que a escola tem de ser a única responsável pela educação ou por uma estratégia governamental de reduzir gastos e responsabilidades, com a educação deixando ou dividindo funções com a boa vontade do voluntariado.

Os depoimentos também declararam que reconhecem o Bairro-Escola como uma política educativa positiva para a melhoria da qualidade do ensino de Nova Iguaçu, mas também reconhecem que, para um melhor "rendimento e efetivação", ainda carece de infraestrutura (de natureza física, financeira, de pessoal, ou pedagógica).

Quanto às "características negativas" emergidas do desenvolvimento (de suas "leituras" e recontextualizações) do Programa Bairro-Escola ou ainda "não alcançadas" pela referida política, até o presente momento (2006 a 2011), podemos citar:

- falta de "entendimento" sobre o Programa, predominância de conhecimentos superficiais nas acepções dos sujeitos;
- falta de material que prediz sobre o Programa (tanto nas escolas como na Secretaria de Educação), ou seja, o material escrito referente ao Programa Bairro-Escola está escasso e sua produção e divulgação só teve mais disseminação durante a gestão do governo Lindberg Farias;
- falta de reconhecimento estudantil e comunitário, isto é, muitos alunos e membros da comunidade nem sabem que o Programa existe ou ainda existe, muitos acham que o Programa acabou com a saída do prefeito Lindberg Farias;
- falta de hábito de parceria entre escola e comunidade;
- falta de estratégias na organização e na redistribuição do tempo escolar, acarretando falta de tempo na/para discussão, replanejamento e interação entre os sujeitos;
- velho hábito da "culpabilização" em detrimento da corresponsabilização nas macros e micos instâncias educacionais, comunitária e suas relações;
- resistência e imobilidade de alguns sujeitos em favor de interesses próprios ou partidários;
- dificuldade de articulação (macro/micro) e integração entre as com as equipes pedagógicas e administrativas em razão do grande número de escolas e diversidade funções;
- ranços de burocracia administrativa;
- falta de estrutura de recursos humanos, materiais ou pedagógica, em algumas escolas, para comportar o seu funcionamento em tempo integral sem intervalo;
- falta de estratégias pedagógicas para lidar com a indisciplina de alguns alunos ou grupinhos que dificultam a realização das atividades propostas;
- o difícil controle e acompanhamento da saúde das crianças e jovens de cada comunidade, questão importante para o desenvolvimento sadio da educação integral;
- dificuldade de mobilidade com segurança e de manutenção de ambientes parceiros; entre outros, de natureza peculiar a cada unidade escolar;
- Dificuldade de revitalizar o espaço urbano para torná-lo mais pedagógico e menos promotor de doenças.

Quadro 4 - Características negativas emergidas do desenvolvimento do Bairro-Escola iguaçuano
Fonte: Entrevistas realizadas nesta pesquisa.

Já entre as "características positivas", que se destacam, podemos citar:

- a abertura Legal para a agregação de conexões coparticipativas e flexíveis de programas e projetos de diversas naturezas (financeira, política, pedagógica, voluntária, espaçamento físico...);
- a oportunidade ampla de oferecimento gratuito para crianças, jovens e comunidade de atividades socioeducativas (de esporte, lazer, cultura, aprendizagens e de procedência informativa);
- o funcionamento das escolas municipais em tempo integral, diário e sem intervalo, garantido pelo Decreto Municipal nº 8345 (assinado no dia 21 de agosto de 2009);
- a abertura das escolas (nem todas) nos finais de semana para a realização do Programa Federal Escola Aberta, que oferece oficinas gratuitas para a comunidade de aprendizagem de um ofício para

a geração pessoal de renda (por exemplo: de receitas, miçangas, bordado...), de esporte, lazer, música, dança, reforço escolar para crianças, jovens e adultos, entre outras atividades desenvolvidas a critério da gestão de cada escola;

- desenvolvimento da cultura local por meio de programas e projetos comunitários em parcerias com as escolas;
- têm contribuído gradativamente para a diminuição de faltas, evasão e repetências dos alunos da Rede Municipal de Ensino (segundo os últimos resultados do IDEB, ver Anexo E);
- têm contribuído gradativamente para o sentimento de "pertencimento" do estudante no vínculo com as escolas e preservação delas;
- têm propiciado aos estudantes do ensino médio, modalidade normal e do ensino superior a oportunidade de cadastramento e seleção para atuar como estagiário na condução das oficinas fixas (esporte, cultura, aprendizagem e informática) do Horário Integral recebendo uma ajuda de custo da Prefeitura de Nova Iguaçu;
- têm oportunizado aos alunos da rede pública o recebimento de material escolar pessoal (kit escolar (material didático) e uniforme completo);
- atividades extraescolares a critério da gestão de cada escola;
- mais canais de interação entre escola e comunidade, por meio de palestras, eventos, festividades, reuniões, saúde preventiva, entre outros;
- a conquista do Conselho Escolar implementado (Legalmente) em 2007 (dotando as escolas de mais autonomia financeira e pedagógica);
- preenchimento de vagas docentes somente por meio de concurso público;
- a criação do Plano Municipal de Educação (com diretrizes democrático-participativas) para "orientar" de um modo geral a educação pública por um período de dez anos Legalmente;
- reorganização e replanejamento do Plano de carreira dos profissionais da educação. Melhorando as condições salariais;
- cursos periódicos para os profissionais de ensino de formação continuada (como de alfabetização, por exemplo);
- recebimento de prêmios, como, por exemplo, de Tecnologia Social, de Gestão de merendas, entre outros;
- autonomia das escolas na reelaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos;
- reforma gradativa das escolas municipais;
- reforma gradativa dos bairros com verbas oriundas do PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) do Governo Federal;
- revitalização gradativa das bibliotecas escolares;
- investimento gradativo político e pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos;
- integração (o estímulo ao exercício) entre as secretarias de governo; gestão participativa garantida legalmente;
- mobilização de esforços para a saúde preventiva (com os agentes de saúde nos bairros);
- criação da Escola Livre de Cinema (escola de ensino e formação em audiovisual); criação de uma Escola Livre de Música Eletrônica (para crianças e jovens do Bairro-Escola com oficinas de

percussão, edição e oficina da palavra); entre outros efeitos peculiares a cada unidade de ensino.

Quadro 5 - Características positivas emergidas do desenvolvimento do Bairro-Escola iguaçuano
Fonte: Entrevistas realizadas nesta pesquisa.

Além da produção de características positivas e negativas (produzidas por qualquer política educacional), o Bairro-Escola de Nova Iguaçu também produz uma gama de desafios, no ponto de vista deste estudo, a serem conquistados ou reconstruídos no dia a dia à médio ou em longo prazo, exemplo:

- a conquista de mais envolvimento comunitário;
- a maturidade da gestão democrático-participativa;
- inovações de estratégias políticas e pedagógicas para que as oficinas fixas do Horário Integral não "caiam na rotina" e se tornem maçantes tanto para quem ensina quanto para quem aprende;
- transparência administrativa e financeira com as verbas destinadas para a educação pública;
- interesses coletivos prevalecerem em detrimento de interesses de grupinhos afins;
- o desafio de tornar a gestão administrativa menos burocrática;
- fragmentação da política educacional ocasionada por interesses ou desinteresses político-partidários;
- estruturação nas escolas, suprindo suas necessidades para o seu funcionamento em tempo integral;
- estimulação de centros de estudo, replanejamentos, avaliações e formação continuada;
- estimulação de ampla comunicação e participação entre todos os sujeitos independente do cargo ou função da qual ocupa;
- investimento na informação e formação pedagógica dos profissionais da educação;
- investimento "mais profundo" na saúde preventiva e no planejamento familiar nas comunidades;
- melhoramento das estruturas (saneamento básico, coleta de lixo, postos de saúde, transporte e espaços de lazer) dos bairros, a fim de torná-los ambientes pedagógicos e não promotor de doenças e de exemplos negativos;
- investimento na divulgação do Programa e no que está sendo realizado nas/entre comunidades;
- investimento maciço na "alfabetização" e na proteção das crianças e jovens quanto aos riscos da marginalidade, violência e desestrutura familiar;
- entre outros... peculiares;

Quadro 6 - Desafios da política educacional do Bairro-Escola iguaçuano
Fonte: entrevistas realizadas nesta pesquisa.

Em síntese, a educação municipal iguaçuana, para tornar-se uma cidade de fato educadora, de investimento de formação permanente da população, por meio da prática

parceira-comunitária, projetada intencionalmente para o suplemento do desenvolvimento da educação integral de e com qualidade que diminua os riscos sociais, a diminuição da evasão, repetência e do analfabetismo funcional, deve, em sua gestão educacional macro e micro (correlacionada), estar atenta para alguns dos pontos descritos acima, no que se refere à união de todos os esforços e na corresponsabilização na educação das crianças e jovens, descrito em nossa Constituição Federal (1988), que é de responsabilidade coletiva, isto é, de toda "sociedade" (atores e agentes sociais), independente da política oficial proposta.

Em suma, este estudo conclui que, até o presente momento, a política educacional de Nova Iguaçu (Programa Bairro-Escola implementado em 2006), até então vigente e em desenvolvimento por meio legal (textual/documental), representada pela gestão educacional e por todos os sujeitos que influenciam e são influenciados mutuamente pelas "releituras" da referida política educativa, aponta esforços (política, prática gestora e educativa), segundo seus entendimentos, e a realidade de seu contexto para tornar possível, dentro das suas possibilidades, as orientações gerais do Bairro-Escola, numa perspectiva mais amadurecida (quanto à relativa autonomia conquistada pelo Conselho Escolar) e mais participativa, tendo "agora" vez e voz de representatividade coletiva e Legal, ainda que tal exercício esteja "engatinhando", dado ao fato de que o Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu é ainda uma política educacional recente. E o entendimento de que as melhorias da prática educativa e da gestão educacional são um exercício permanente, suscetível a mudanças e tendências.

E mais: não podemos avaliar os "efeitos" produzidos pelo desenvolvimento de uma política educacional, limitado à "leitura local", ignorando o fato de que ela é uma fração de políticas sociais mais amplas implicadas de influências (fortes) de diversas naturezas de ordem política, ambiental e socioeconômica que influenciam a natureza e o desenvolvimento de qualquer política educacional. São questões de ordem tão complexas que merecem estudos investigativos e específicos à parte.

Com relação à relevância da produção deste estudo qualitativo, ela deve-se à necessidade de "levantamentos de estudos" sobre o que está sendo produzido, neste momento histórico, no âmbito educacional de certa realidade (aqui escolhida a política educacional de Nova Iguaçu, implementada em 2006), sob o entendimento de que toda política educacional carece de estudo, investigação, análises, discussões, avaliações, entre outros caracteres analíticos, pois ela e o seu desenvolvimento (não neutros de implicações políticas) produzem impactos e efeitos na/para a sociedade em geral, à medida que a Educação (produto e

produtora temporária de culturas e histórias) investe e contribui na/para formação humana singular e social dos sujeitos.

Sendo assim, toda reflexão referente ao que está sendo desenvolvido no âmbito educacional merece importância de estudo para proposição de novas inquietações e, por consequência, novas pesquisas e posicionamentos analíticos, que dão dinamicidade e vitalidade à produção científica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alberto de Jesus. A cidade e a educação. **Revista Iberoamericana de Educação**, Portugal, v.4, n. 46, p.11, 10 jun. 2008. Disponível em: <www.rieoei.org/deloslectores/2448Almeida Corrigido.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2011.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

ARANDA, Alice de Miranda**.** A participação como ponto de convergência na gestão da política educacional nos anos iniciais do século XXI: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: política e práticas educacionais In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15. , 2010, Belo Horizonte**. Anais**... Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicaçoes/estado_políticas-educacionais-e-gestao-democratica-da-escola-no-brasil>. Acesso em: 20 set. 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR6023**: Informação e documentação – Referências – Elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÂO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro-Escola:** passo a passo**.** São Paulo, 2007. Disponível em: <www.unicef.org/brazil/pt/bairro-escola.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2011.

_____. **Site oficial**. Disponível em: <http://aprendiz.uol.com.br/cidadeescola/content/spuclugesw.mmp>. Acesso em: 13 jan. 2011.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Coleção Primeiros Passos).

BOWE, R. et al. **A reforming education a changing schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992. p.22. apud MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociologia.** Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 53, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 mar. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** (Promulgada em 5 de outubro de 1988). Artigos: 205, 206 e 227. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituição/constitui %c3%A7ao.htm>. Acesso em: 15 mar. 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 9.089/1990. Artigo 4. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 8 mar. 2011.

_____. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.** Disponível em: <www.mp.rs.gov.br/areas/infância/arquivos/cartilhafundeb.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Artigos: 14, 15, 34 e 87. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 mar. 2011.

BRASIL. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?=option=com_contente&view=article&id=2&itemid=1>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. **Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola.** Disponível em: <portal.mec.gov.br /secad/arquivos/pdf/maise ducacao/documento_de_referencia.pdf>. Acesso em: 11 de jun. 2011.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Programa Bolsa família:** agenda da família. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, 2009a. (Série Mais Educação).

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº10.179/01. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2011.

_____. **Programa Dinheiro Direto na Escola** (PDDE). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/indexphp/?option=comcontent&view=article&id =12320>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília, 2009b. (Série Mais Educação).

CABEZUDO, Alicia. Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto. **Cidades Educadoras, princípios e experiências**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004. p. 11.

CARLOS, Jairo Gonçalves**. Interdisciplinaridade no ensino médio:** desafios e potencialidades. Disponível em: <www.ebah.com.br/content/ABAAAAGGwAC/que-interdisciplinaridade> Acesso em: 13 jun. 2011.

CARTA das Cidades Educadores. [Gênova], Nov.2004. Disponível em: <www.cevora.pt/NR/rdonlyres/00004ead/.../Cartadascidadeseducadoras.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2011.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Especial. Disponível em:<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 mar. 2010.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa**.** História(s) da Educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009. Disponível em: <emaberto.inepgov.br/index.php/emaberto/article/view/1472/1221>. Acesso em: 23 fev. 2011.

COLL, César. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica da elaboração do currículo escolar. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

ENGRENAGEM. In: MICHAELIS dicionário On-line UOL. [S.l.]: Melhoramentos, 2009. Disponível em: <Michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 19 jan. 2011.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O tempo da escola e o tempo na escola como pauta na discussão de políticas de qualidade para a escola pública. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR , v. 9, n. 103, p. 68-72, dez. 2009.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

FIGURA da imagem de Nova Iguaçu em 2012. **Jornal Extra**, Rio de Janeiro, n.5.622, p.1-25, 15 jan. 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 42.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 9).

_____. **Organização do trabalho na escola**: alguns pressupostos. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 9).

GÓMEZ-GRANELL, Carmen ; VILA, Ignácio. **A cidade como projeto educativo**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. A cidade como projeto educativo. **Pátio**: Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano XIII, n. 51, p. 16-19, ago./out. 2009..

GÓMEZ-GRANELL, Carmen. El compromiso de Barcelona por la educación: proyecto educativo de ciudad. In: BARCELONA INSTITUT D' EDUCACIÓ. **Por una ciudad comprometida com la educación**. Barcelona, [2000?]. v. 1, p. 15. apud HIDALGO, Angela Maria. Educação Permanente: a educação formal nos projetos Cidades Educadoras. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **GT5 Estado e Politica Educacional**. Disponível. em:<www.anped.org.br/reunioes/28/textos/g>. Acesso em: 11 fev. 2011.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, p. 1-10, 2006. Semestral. (Série Educação Integral).

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

HIDALGO, Angela Maria. Educação Permanente: a educação formal nos projetos Cidades Educadoras. . In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **GT5 Estado e**

Politica Educacional. Disponível em:<www.anped.org.br/reunioes/28/textos/g>. Acesso em: 11 fev. 2011.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola:** artes e ofícios da participação coletiva. Campinas, SP: Papirus, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Cidade**. Disponível em:<http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/manual_nocoes/elementos_representacao.html> Acesso em: 10 jun. 2011.

_____. Cidade de Nova Iguaçu, RJ. Disponível em: < www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> Acesso em: 10 jun. 2011.

_____. Dados sociodemográficos da cidade de Nova Iguaçu, RJ.. Disponível em: <www.ibge.gov.br/cidadesat/>. Acesso em: 20 jun. 2011.

KNOPP, Glauco da Costa. **Cultura e desenvolvimento local**: um estudo do Programa Bairro-Escola da cidade de Nova Iguaçu. 2008. Disponível em: <virtualbib.fgv.br/dspace/bitstream/ha.>. Acesso em: 20 mar. 2011.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. São Paulo: Papirus, 1999. p. 165-183. (Coleção Magistério: Formação de professores).

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização crítico-social dos conteúdos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

_____. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Antonio Bosco de. Gestão democrática: a decomposição do concretizado. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS, 15. , 2010, Belo Horizonte. **Anais**... Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais **,** 2010. Disponível em: <http://www. ufgd.edu.br/faed/nefope/publicaçoes/estado_políticas-educacionais-e-gestao-democratica-da-escola-no-brasil>. Acesso em: 20 set. 2011.

LIMA, Sueli de. Uma escola viva e com sentido. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano XIII, n. 51, p. 30-32. ago./out. 2009.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras,** v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 20 mar. 2011.

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

_____. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão).

LÜCK, Heloísa. Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto,** Brasília, v. 17. n..72. p. 7-10. fev/jun. 2000.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 21 mar. 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociologia.** Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 mar. 2011.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília: DF, v.22, n.80, p. 15 – 31 abr. 2009.

_____. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 40 - 56, set./dez. 2004. Disponível em: <www.revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?código11114>. Acesso em: 18 jan. 2011.

MEGUERDITCHIAN, Alan. Bairro-Escola: o desafio de trabalhar em rede. In: **Portal Aprendiz,** São Paulo, 29 ago. 2007**.** Disponível em: <http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/institucional/portugues/bairroEscola.aspx>. Acesso em: 20 set. 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. Ciep: escola de formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 5-6, abr. 2009.

MOOL, Jaqueline. Educação Integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro. **Boletim Salto para o Futuro**, Rio de Janeiro, ano XVIII, n.13, p. 11 - 16, ago. 2008. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/17859Edu.int.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: questões atuais. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

NOVA IGUAÇU (RJ). **Bairro-Escola**: metodologia: horário Integral: proposta metodológica para 2007. Nova Iguaçu, 2007a.

_____. **Conhecendo o Bairro-Escola.** Nova Iguaçu, 2007b.

_____**Documentos diversos, elaborados no contexto do Programa Bairro-Escola.** Nova Iguacu: Departamento Pedagógico/ Setor de Educação Comunitária, 2007c.

_____. **Educação Integral:** Programa Bairro-Escola. Nova Iguaçu, 2008a.

_____; FENIG. **Jornal do Conselho Escolar,** Nova Iguaçu, 2007d. Edição especial.

_____. **O saber Acadêmico no Bairro-Escola:** a ação comunitária. Nova Iguaçu, RJ, 2007e.

NOVA IGUAÇU (RJ). **Decreto nº 7.309**, de 08 de fevereiro de 2006. Eleição de Diretores da Rede Municipal de Ensino. Disponível em: <www.cmni.rj.gov.br> Acesso em 10 de out. de 2010.

_____. **Atlas Escolar da Cidade de Nova Iguaçu**. 2. ed. Nova Iguaçu: PCNI, 2004. Disponível em: <http://www.novaiguacu.rj.gov.br/pdf/Atlas PCNI.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2011.

_____. **Bairro-Escola:** fazendo de Nova Iguaçu uma cidade educadora: caderno do educador. Nova Iguaçu, 2008b.

_____. **Bairro-Escola, Nova Iguaçu experiências educativas de uma cidade educadora**. Nova Iguaçu, 2008c.

_____. **Edição especial:** de Maxambomba a Nova Iguaçu**.** Nova Iguaçu, 2008d.

_____. **Decreto nº 7.795**, de 24 de julho de 2007f. Instituição dos Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...> Acesso em: 10 out. 2010.

_____. **Decreto nº 8345**, de 21 de agosto de 2009. Determina o funcionamento das escolas municipais em horário integral. Disponível em: <www.cmni.rj.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2010.

_____. **Lei nº 2.853**, de 23 de outubro de 1997. Criação do Conselho Municipal de Educação. Disponível em: < www.novaiguacu.rj.gov.br/arquivos/NI08_E_AGOSTTO.pdf >. Acesso em: 10 out. 2010.

_____. **Lei nº 3.879**, de 31 de outubro de 2007g. Criação do Programa Conta Escola. Disponível em: < www.cmni.rj.gov.br/legislacao/leis_mun/lei_3879.pdf > Acesso em: 10 out. 2010.

_____. **Lei nº 3.881**, de 05 de novembro de 2007h. Instituição do Sistema Municipal de Educação. Disponível em: <www.cmni.rj.gov.br/legislacao/leis_mun/lei_3881.pdf> Acesso em 10 de out. de 2010.

_____. **Plano Municipal de Educação.** Nova Iguaçu, 2008e.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

PACHECO, Suzana Moreira. Educação integral: elementos para o debate necessário: proposta pedagógica. **Revista Salto para o Futuro**: educação integral, Rio de Janeiro, Ano XVIII, n. 13, p. 3 - 10, ago. 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007. (Série Educação em Ação).

PAZETO, Antonio Elizio**.** Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização (Unisul). **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

PINTO, André Luiz. **Urbanismo na fragmentação:** a resposta do Bairro-Escola. Rio de Janeiro: PTK, Livros, 2008.

PORTAL IDEB. **Indice de desenvolvimento da educação básica de** N**ova Iguaçu**. Disponível em: <www.portalideb.com.br.> Acesso em: 20 de jan. 2012.

SACRISTÁN, J. Gimino. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Thiago Luiz Alves dos. **Inovações e desafios do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu/RJ**. 2010. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Filosofias e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 37. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SCHNECKENBERG, Marisa. A relação entre política pública de Reforma Educacional e a gestão do cotidiano escolar. **Em Aberto**, Brasília, n. 72, p. 113 - 124, fev./fun. 2000. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.BR/pdf/emaberto72.pdf>. Acesso em: 10 set. 2011.

_____; PAULA, Roseli Lopes de. Gestão democrática: desafio para o gestor do século XXI. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, Paraná, Ano 3, n. 1, p. 19-22. mar. 2008. Disponível em: <http:/wwwunicentro.br> . Acesso em: 22 de mar. 2011.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública. **Caderno Cedes.** Campinas, SP, v.29, n.78, p.216-226, maio/ago.2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 set. 2011.

SILVA, Sabrina Qualhano Pinto da et al. Os acordos no cotidiano escolar. In: CAMPOS, Vera Lúcia Silveira Leite et al (Org.) . **Gestão escolar**: ações, reflexões e compartilhamentos na Baixada Fluminense. Rio de Janeiro: Arco-Íris, 2008. p. 121-128.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. (Coleção Cultura, Sociedade e Educação).

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Profissionais da educação integral: que atores e que formação entra em jogo? Diálogos necessários para um projeto de Educação Integral. **Revista Salto para o Futuro**: educação integral, Rio de Janeiro, Ano XVIII. n. 13, p. 30 - 35, ago. 2008.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Núcleo de Comunicação e Educação. **Educomunicação.** Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/materialradio/radio_basico/inicio_oqueeeducomunicacao.htm> Acesso em: 20 fev. 2011.

ANEXO A - Roteiro utilizado na entrevista semiestruturada

- Como ocorreu o processo de decisão para a implementação do Programa Bairro Escola, em Nova Iguaçu?

- Como se deu a adesão dos sujeitos envolvidos (professores, gestores, famílias, estudantes) ao Programa?

- Como se caracteriza a autonomia e a oportunidade de discutir, expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas dos profissionais envolvidos na implementação do Programa?

- De que modo se deu e se dá o "cumprimento" das diretrizes curriculares do Programa Bairro-Escola?

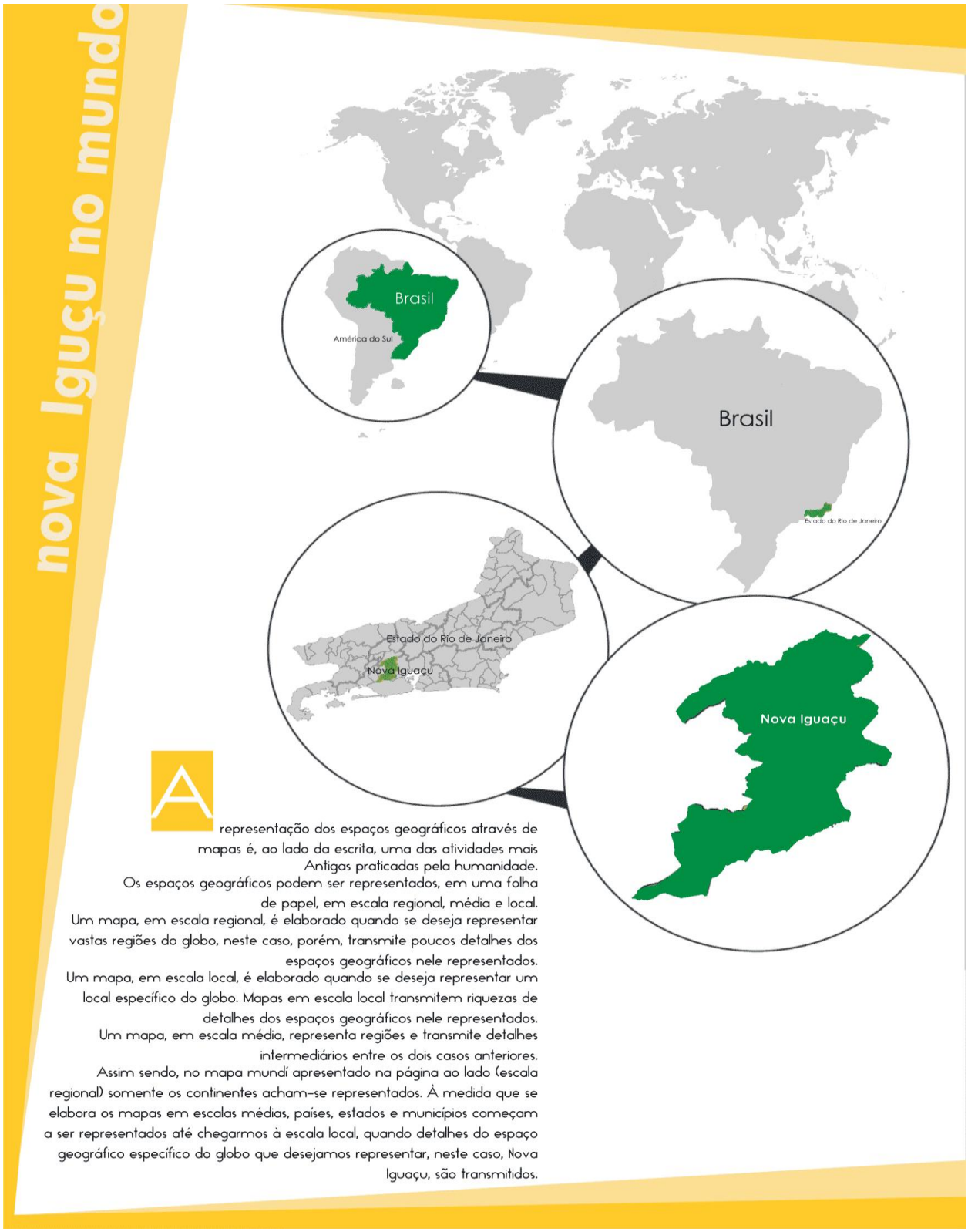
- Quais são os principais efeitos e desafios no contexto da prática? Como os sujeitos lidam com eles?

- Quais são as contribuições positivas que esta política educacional tem desenvolvido para a gestão democrática e na prática educativa, nesta Rede Municipal de Ensino, após a sua adoção oficial em 2006?

- Como ou de que modo à comunidade interage (participa) com esta unidade escolar?

- Complete a frase: *O Bairro-Escola é...*

ANEXO B - Nova Iguaçu no mundo (mapa de localização)



Fonte: Atlas Escolar da Cidade de Nova Iguaçu, 2004, p. 46.

ANEXO C - Símbolos da cidade de Nova Iguaçu

Símbolos da Cidade

BRASÃO

Decreto nº 72 de 31 de março de 1970, institui o Brasão da Cidade de Nova Iguaçu

Composição
Escudo Português evidenciando a origem da nossa Pátria
As estrelas representando as antigas freguesias: Nossa Senhora da Piedade de Iguassú, Santo Antonio de Jacutinga, Nossa Senhora do Pilar, São João de Meriti, Nossa Senhora da Conceição de Marapicú, sendo a maior representante da sede do Município;
A roda dentada, símbolo da cidade industrial;
O Caduceu, símbolo da cidade comercial;
A faixa ondada representando o rio Iguaçu;
A cadeia de montanhas simbolizando a serra do mar por onde passava a Estrada Real do Comércio;
A cana e a laranja, as riquezas do passado;
O lírio, o orago de Santo Antonio de Jacutinga;
O ano de 1833, a criação da Vila de Iguassú e o ano de 1891 a elevação desta a cidade
As cores: Ouro = força
Prata = candura
Goles (vermelho) = intrepidez
Bleu (azul) = serenidade
Sinople (verde) = abundância

BANDEIRA

LEI Nº 40 DE 10 DE DEZEMBRO DE 1975, "Institui a Bandeira de Nova Iguaçu"

A Bandeira instituída obedecerá as seguintes características:

Pano com os módulos de praxe, esquartelado em cruz, sendo os quartéis alternados em azul (blau) e branco, na seguinte ordem: o cantão da destra em branco; o cantão da sinestra em azul; o cantão da destra da ponta em azul e o cantão da sinestra da ponta em branco; ao centro (coração); vai aplicado o Brasão, tudo ao natural".

Simbologia: o estilo da Bandeira obedece à tradição da heráldica portuguesa, da qual herdamos os cânones e regras, com direito à opção pelos estilos oitavado, sextavado, esquartelado em cruz e em sautor e terciado, sendo destes adotado o estilo esquartelado em cruz, lembrando nesse simbolismo o espírito cristão dos primeiros colonizadores de Iguaçu.

"O Brasão ao Centro da Bandeira simboliza o Governo Municipal que se expande a todos os quadrantes, do território Iguaçuano.

A cor branca simboliza a paz, o trabalho, a amizade, a prosperidade, a pureza, a religiosidade; a cor azul (blau) simboliza a justiça, a nobreza, a perseverança, o zelo e a lealdade".

HINO DE NOVA IGUAçU

Instituído pelo Decreto-Lei nº 102 de 19/06/79

Letra de: Paulo da Costa Navega
Música de: Tereza Stella Pinheiro Lopes

I

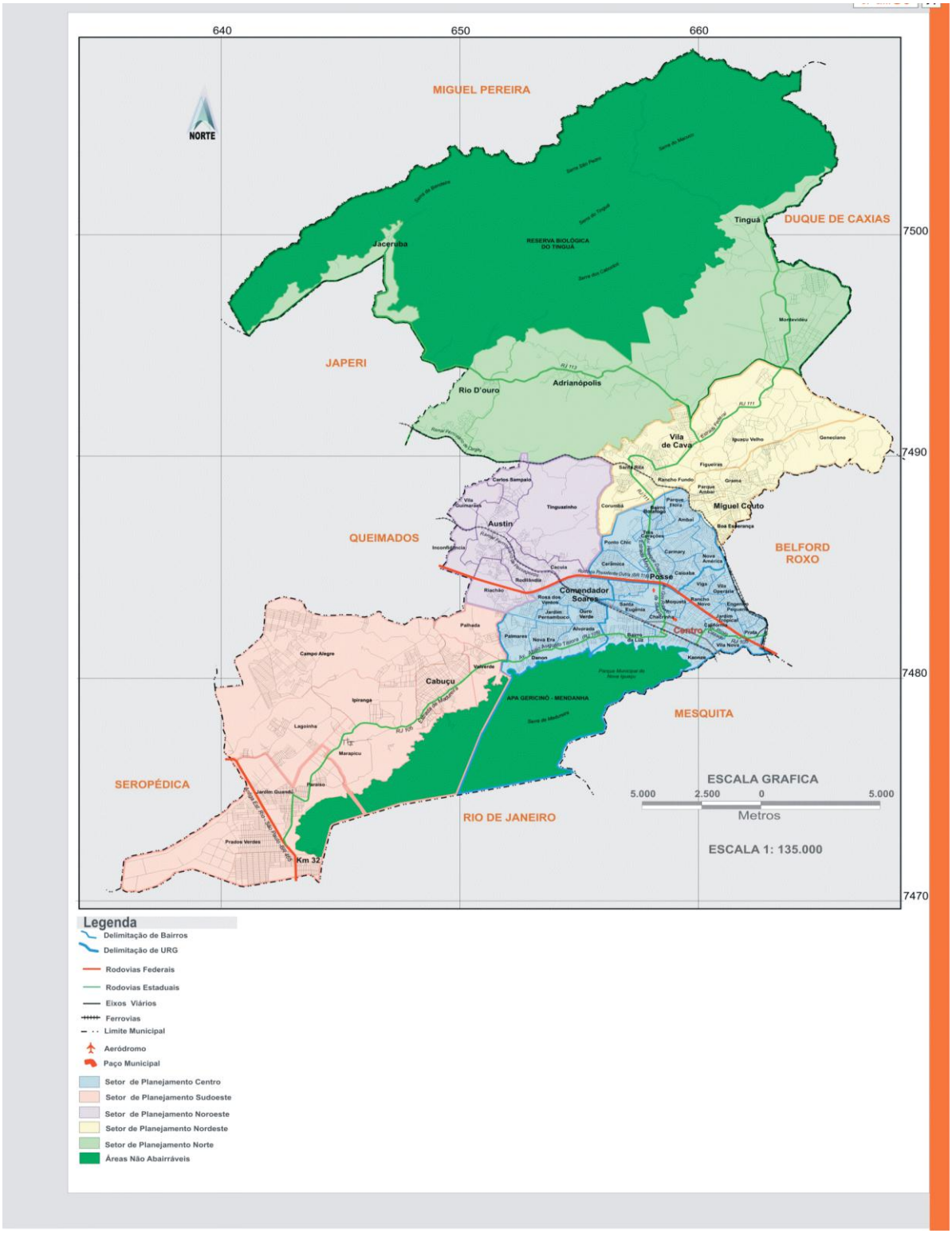
Nova Iguaçu! Nova Iguaçu,
Terra linda encantadora,
Desde os tempos de outrora,
Dos meus velhos ancestrais;
Tens uma história
Cheia de belezas mil,
O encanto fluminense
E orgulho do Brasil.

II

A Maxambomba
Dos engenhos do passado,
Nova Iguaçu
Dos doirados laranjais.
Hoje feliz, com teu rico alvorecer,
Com teu progresso e beleza
Fiz consulta à natureza
És grande, desde o nascer

Fonte: Atlas Escolar da Cidade de Nova Iguaçu, 2004, p. 1.

ANEXO D - Mapa dos bairros de Nova Iguaçu



Fonte: Atlas Escolar da Cidade de Nova Iguaçu, 2004, p. 31.

ANEXO E - Nova Iguaçu: IDEB

Nova Iguacu, RJ

Rede municipal, 4ª série.

Distribuição de IDEB das escolas

Distruibuição de Fluxo das escolas

Distruibuição de Proficiência das escolas

	IDEB = Fluxo × Proficiência		
2009	**↑ 4.0**	**↓ 0.85**	**↑ 4.72**
2007	↑ 3.9	↑ 0.86	↑ 4.58
2005	3.6	0.84	4.27

		Taxa de aprovação				
	Fluxo	Série inicial	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
2009	**↓ 0.85**	**↓ 91.9**	**↓ 94.0**	**↓ 77.4**	**↓ 78.2**	**↓ 85.9**
2007	↑ 0.86	↓ 92.7	↓ 94.1	↑ 80.1	↑ 79.2	↑ 86.0
2005	0.84	93.1	94.2	76.2	76.8	83.4

		Nota na Prova Brasil	
	Proficiência	Matemática	Português
2009	**↑ 4.72**	**↑ 189.70**	**↑ 172.33**
2007	↑ 4.58	↑ 184.61	↑ 169.86
2005	4.27	171.20	167.20

Fonte: Portal IDEB: <www.portalideb.com.br>.