



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Rodrigo de Moura Santos

**Das peles de Darcy Ribeiro às cores de Maricá: caminhos da Escola em  
Tempo Integral**

São Gonçalo

2020

Rodrigo de Moura Santos

**Das peles de Darcy Ribeiro às cores de Maricá: caminhos da Escola de Tempo Integral**

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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Lúcia Velloso Maurício

São Gonçalo  
2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S237 Santos, Rodrigo de Moura.  
Das peles de Darcy Ribeiro às cores de Maricá: caminhos da Escola de  
Tempo Integral / Rodrigo de Moura Santos. – 2020.  
153f.: il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Lúcia Velloso Maurício.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado  
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação integral – Teses. 2. Educação – Maricá (RJ) – Teses.  
3. Centros Integrados de Educação Pública – Teses. I. Maurício, Lúcia  
Velloso. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de  
Formação de Professores. III. Título.

CRB7 - 4994

CDU 371.314

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

---

Assinatura

---

Data

Rodrigo de Moura Santos

**Das peles de Darcy Ribeiro às cores de Maricá: caminhos da Escola de Tempo Integral**

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

Aprovada em 29 de maio de 2020.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Lúcia Velloso Maurício (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Vânia Carvalho de Araújo  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Eveline Bertino Algebaile  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Vânia Finholdt Ângelo Leite  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2020

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, mesmo analfabetos, me fizeram ler o mundo... aos meus cachorros (filhos) amados... e a vida pela oportunidade inigualável de viver esta poesia.

## AGRADECIMENTOS

À UERJ, pelo apoio institucional e por proporcionar condições adequadas para a realização desta dissertação;

À Professora Lúcia Velloso, pelas lições, pela orientação amiga e pelas inúmeras e produtivas conversas que tivemos sobre a pesquisa, sobre Darcy, CIEP, Maricá e a vida, das quais surgiram muitas das ideias aqui expostas. Além disso, durante estes anos de convívio acadêmico seu interesse e confiança em meu trabalho jamais esmoreceram, não permitindo que eu desanimasse nos momentos em que o caminho parecia difícil. É também dela os eventuais méritos deste trabalho.

Aos amigos da vida, do programa de pós-graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais, do trabalho, dos caminhos, chegar até aqui tem muito de cada um de vocês.

Ao amigo de vida e de alma , Carlos Oliveira pelo companheirismo na caminhada.

Aos médicos da Fundação Oswaldo Cruz que em momento algum me abandonaram.

Às amigas Angélica e Lorimar, cujos trabalhos são sempre uma fonte de inspiração. O ombro amigo nas horas em que mais necessitei.

À professora Rejane Macedo, incentivadora, amiga, mulher de garra, todos os agradecimentos ainda seriam poucos.

À Adriana Luiza, pela confiança e estímulo, desde o início.

A minha mãe, pelo companheirismo, cumplicidade e paciência nestes anos de convivência. A ela, jamais poderei expressar, com palavras, o quanto lhe sou grato.

Por fim, não menos importante agradece a todas as forças do universo que muitos denominam de Deus.

## RESUMO

SANTOS, Rodrigo de Moura. *Das peles de Darcy Ribeiro às cores de Maricá: caminhos da Escola de Tempo Integral*. 2020. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

A presente pesquisa teve como objetivo analisar em que medida o Programa Municipal de Educação Integral em Tempo Integral de Maricá (PROMETI) incorpora princípios orientadores do programa dos CIEPs em relação aos pressupostos de sua proposta pedagógica, tendo como foco a formação de professores e o uso do tempo-espaço. Para fundamentar este trabalho, o estudo baseou-se, principalmente, nas concepções de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para apreender os conceitos orientadores da proposta seminal do projeto de escola de tempo integral no Brasil. Para mediar as reflexões sobre o desenvolvimento da escola de tempo integral nas últimas décadas, estabeleceu-se um diálogo com algumas referências neste campo de estudo no âmbito acadêmico, especialmente com Lúcia Velloso Maurício, Ana Cavaliere e Lia Faria, além de Eveline Algebaile, que estudou a trajetória da expansão da escola pública no Brasil. Para fundamentar e contextualizar o trabalho, recorri à pesquisa documental, elencando documentos oficiais da Secretaria de Educação de Maricá, dentre eles ofícios, atas de reuniões e legislação sobre as escolas de tempo integral (ETI). O tratamento dos dados obtidos foi realizado através de uma análise qualitativa. Foi possível constatar que a proposta pedagógica dos CIEPs visava a ampliação do tempo diário de permanência do aluno na escola para reduzir a defasagem de aprendizagem da criança e do jovem das classes populares, gerada pela desigualdade socioeconômica que incide sobre os alunos da escola pública. O estudo da proposta pedagógica dos CIEPs indicou que ela investia fortemente na formação de professores e na adoção da Língua Portuguesa como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem. Foi feita uma recuperação histórica da Escola de Tempo Integral, na década de 1950, tratando da experiência de Anísio Teixeira e na década de 1980 e 1990 com a experiência dos CIEPs de Darcy Ribeiro, abordando o contexto sócio-político de cada período. Foram apresentadas informações, a partir da pesquisa em atas, resoluções e outros documentos, sobre a educação do município de Maricá, tendo como foco principal o caminho histórico até se chegar ao PROMETI e seus desdobramentos junto a programas sociais desenvolvidos no município, como por exemplo, o Mumbuca Futuro. Finalmente, foi possível evidenciar que a experiência de escola de tempo integral de Maricá e inspirou no projeto criado e desenvolvido por Darcy Ribeiro, e que há uma correspondência entre as ideias de Darcy e a política pública de educação de Maricá. Entretanto, o PROMETI não conseguiu consolidar sua proposta, como foi o caso do CIEP, tendo em vista a precariedade da infraestrutura das escolas ao iniciarem o programa e uma série de dificuldades que causaram a demora para a estruturação de uma proposta pedagógica que orientasse a formação dos professores. Revelou-se, também, que o CIEP ainda é uma das experiências de escola de tempo integral de maior relevância a nível nacional e, apesar dos obstáculos enfrentados, Maricá mantém o desenvolvimento do programa de escolas de tempo integral (ETI), atualmente com proposta pedagógica já aprovada pelo Conselho Municipal de Educação e com programa de reestruturação física das escolas para oferecer o tempo integral em andamento.

Palavras-chave: Educação Integral. CIEP. PROMETI. Maricá.

## ABSTRACT

SANTOS, Rodrigo de Moura. *From the skins of Darcy Ribeiro to the colors of Maricá: paths of the Escola de Tempo Integral*. 2020. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

This research study is aimed at analyzing the extent to which the *Programa Municipal de Educação Integral em Tempo Integral (PROMETI)* of Maricá incorporates guiding principles of the *CIEPs* program regarding the assumptions of its pedagogical proposal, focusing on the teacher training and use of time and space. With the purpose of supporting this research paper, the research study was mainly based on the conceptions of Anísio Teixeira and Darcy Ribeiro to apprehend the guiding concepts of the inspiring proposal of the full-time school project in Brazil; in order to mediate considerations on the development of the full-time school in recent decades, a dialogue was established with some references in this subject area in the academic field, especially with Lúcia Velloso Maurício, Ana Cavaliere and Lia Faria. In addition to Eveline Algebaile who has studied the public school expansion path to a broader understanding of these training processes, pointing to an education that does not take place merely outside the school, but with the youth, in a space other than the school: in a dialogical, humanizing perspective problematizing reality. I resorted to documentary research, listing official documents from the Department of Education of Maricá, among them official letters, minutes of meetings and legislation on ETIs (Full Time Schools) to support the research study. Handling the data obtained was carried out through a qualitative analysis. It was possible to verify that the pedagogical proposal of the *CIEPs* believed in the extension of the daily time of the student's permanence in the school to reduce the learning gap of the child and the teenager from the low income classes, generated by the socioeconomic inequality that affects the students of the public school. The pedagogical proposal of the *CIEPs* strongly invested in teacher training and in the adoption of the Portuguese Language as guide of the teaching-learning process. In order to better understand the theme, a historical recovery of the *Escola de Tempo Integral* (Full-Time School) was carried out, in the 50s, dealing with Anísio Teixeira's experience and in the 80s and 90s with Darcy Ribeiro's experience of the *CIEPs*, addressing the socio-political context of each period. Consequently, information about the education of Municipality of Maricá was presented, having as main focus the historical path until reaching *PROMETI* and its developments along with social programs developed in the Municipality, such as *Mumbuca Futuro*. Finally, with regard to the discussion on the matrices of the selected theme, it was possible to show that Maricá's full-time school experience is not a copy of the project created and developed by Darcy Ribeiro, however, there is a correspondence between Darcy's ideas and Maricá's public education policy. It was also found that the *CIEP* is still one of the most relevant full-time school experiences at national level and Maricá is pursuing the consolidation of an *ETI* program, which, despite all internal and external interferences, is still in the expansion process.

Keywords: Integral Education. CIEP (Integrated Center for Public Education). PROMETI. Maricá.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Apresentação de Brizola sobre os CIEPs .....	38
Figura 2 –	Entrega do primeiro CIEP à comunidade do Rio de Janeiro .....	40
Figura 3 –	O primeiro CIEP – CIEP Tancredo Neves .....	42
Figura 4 –	Sala de Leitura .....	44
Figura 5 –	Sala de aula .....	45
Figura 6 –	A Cultura como Fator de Integração entre a escola e a comunidade ..	47
Figura 7 –	Material didático usado nos CIEPs .....	48
Figura 8 –	Sala de aula .....	50
Figura 9 –	Síntese da proposta de leitura .....	52
Figura 10 –	Consultório odontológico do CIEP .....	53
Figura 11 –	Quadro de formação de profissionais do CIEP .....	54
Figura 12 –	Material distribuído aos professores .....	57
Figura 13 –	Quadro do concurso dos CIEPs .....	58
Figura 14 –	Professores em formação .....	60
Figura 15 –	Mapa da Vila da S. Maria de Maricá .....	63
Figura 16 –	Prédio de 1841 que abrigou a Câmara Municipal, a cadeia e, hoje, a Casa da Cultura .....	64
Figura 17 –	Prédio de 1841 onde, atualmente, funciona a Casa de Cultura .....	64
Figura 18 –	Início da construção da torre da Igreja de Nossa Sr. <sup>a</sup> do Amparo .....	65
Figura 19 –	Imagem atual da Igreja de Nossa Sr. <sup>a</sup> do Amparo .....	65
Figura 20 –	Escola Mista de 1º grau de Itapeba: instituição rural que tinha como papel levar as primeiras letras à região de zona rural .....	67
Figura 21 –	Índices do ensino público primário maricaense nos anos finais da Primeira República .....	67

Figura 22 – Grupo Escolar –Atual Colégio Estadual Elisiário Matta .....	68
Figura 23 – Colégio Estadual Elisiário Matta – foto atual .....	68
Figura 24 – Escola Municipal Marcus Vinícius Caetano Santana .....	70
Figura 25 – EPT. Da Mata Atlântica 2009 .....	72
Figura 26 – Oficina de Artes EPT. Da Mata Atlântica .....	72
Figura 27 – IDEB – Maricá .....	74
Figura 28 – Maricá recebeu mais de R\$ 100 milhões em royalties só nos primeiros meses de 2013 .....	74
Figura 29 – Total de alunos matriculados na Creche: 2009-2012 .....	75
Figura 30 – Total de alunos matriculados na Pré-Escola: 2009-2012 .....	76
Figura 31 – Total de alunos matriculados no Ensino Fundamental: 2009-2012 ....	76
Figura 32 – Total de matrículas na Rede Estadual de Ensino 2º Segmento .....	77
Figura 33 – Evolução de matrículas em tempo integral: 2009-2012 .....	77
Figura 34 – Escola Municipal Indígena .....	78
Figura 35 – Alunos da Escola Indígena .....	78
Figura 36 – Formação em Educação Inclusiva .....	79
Figura 37 – Sede do Banco Mumbuca, em Maricá .....	82
Figura 38 – Aluna do projeto Mumbuca Futuro .....	84
Figura 39 – Ônibus Vermelhinho .....	85
Figura 40 – Quantitativo de matrículas na creche: 2013-2016 .....	86
Figura 41 – Quantitativo de matrículas Pré-Escola: 2013-2016 .....	86
Figura 42 – Total de alunos matriculados no Ensino Fundamental pela Rede Municipal: 2013-2016 .....	86
Figura 43 – Total de matrículas realizadas no Segundo Segmento do Ensino Fundamental – Rede Estadual: 2013-2016 .....	87
Figura 44 – Obras do CEPT .....	89

Figura 45 –	Construção do IFF .....	90
Figura 46 –	Colégio Estadual Prof. Darcy Ribeiro .....	90
Figura 47 –	Universitários recebem bolsas de estudo .....	91
Figura 48 –	Cerimônia de certificação do EMCCEF .....	92
Figura 49 –	Quadro de legislações – Educação Integral .....	104
Figura 50 –	Mapão .....	106
Figura 51 –	Quadro síntese dos documentos oficiais de Maricá – Educação Integral .....	107
Figura 52 –	Quadro do Plano Plurianual de Maricá-PPA 2010-2013 .....	116
Figura 53 –	Recorte de jornal da lei que cria a Escola Municipal Mata Atlântica .....	117
Figura 54 –	Matrículas realizadas pela Rede Municipal de Maricá: 2012/2013 .....	124
Figura 55 –	Reunião GT de Educação Integral .....	127
Figura 56 –	Metas e resultados da Rede da Municipal de Maricá no IDEB: 2015/2017 .....	129

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Documentos sobre Educação Integral analisados nesta pesquisa .....	107
Tabela 2 –	Matriz curricular da educação integral – 9h (nove horas) .....	134
Tabela 3 –	Matriz curricular Educação Integral – 7h (sete horas) .....	134
Tabela 4 –	Matriz curricular da Educação Infantil .....	136

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLA

CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEPT	Campus de Educação Popular Transformadora
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CLAC	Curso Livre de Atualização de Conhecimentos
CPT	Consultoria Pedagógica de Treinamento
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMCCEF	Exame Municipal de Certificação de Competências do Ensino Fundamental
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EPT	Escola Popular Transformadora
ETI	Escola de Tempo Integral
FFP	Faculdade de Formação de Professores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFF	Instituto Federal Fluminense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual

PPP	Projeto Político Pedagógico
PROMETI	Programa Municipal de Educação Integral em Tempo Integral
PT	Partido dos Trabalhadores
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEPE	Secretaria de Estado Extraordinária de Programas Especiais
SME	Secretaria Municipal de Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
1	<b>A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL</b> .....	26
2	<b>PROPOSTA DOS CIEPS: TEMPOESPAÇO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROPOSTA PEDAGÓGICA</b> .....	37
3	<b>EDUCAÇÃO DE MARICÁ</b> .....	62
3.1	<b>Da Vila de Santa Maria a cidade de Maricá</b> .....	62
3.2	<b>A educação em Maricá</b> .....	66
3.3	<b>2009-2019 a educação de Maricá</b> .....	69
4	<b>METODOLOGIA: TECITURAS DO CAMINHO</b> .....	94
4.1	<b>A coleta de dados</b> .....	105
4.2	<b>A análise dos dados</b> .....	107
5	<b>A EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS DIRETRIZES DA DISSERTAÇÃO: TEMPOES-PAÇO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROPOSTA PEDAGÓGICA</b> .....	111
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	141
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	147

## INTRODUÇÃO

O percurso se vai fazendo num deixar-se ir ao próprio sabor

Das pessoas e das coisas.

*Jorge Larrosa*

Vivemos um período de grande conturbação na política brasileira em que as instituições públicas de ensino vêm sendo duramente “golpeadas” (SOUZA, 2016) pelo avanço de uma agenda política complexa, autoritária e contraditória, que resultou na Reforma curricular do Ensino Médio; no Projeto de lei ‘escola sem partido’ e na Emenda Constitucional 95 que congelou investimentos de áreas essenciais como: educação, saúde e assistência social por duas décadas. Este cenário de incertezas em que se encontra o Brasil foi arquitetado por um governo que se colocou na contramão do proposto pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014. Contrário ao PNE, que através de suas metas prevê um maior investimento na educação, o cenário atual reflete as marcas de um governo que desvaloriza o ensino público, agindo no desmanche das políticas educacionais até então conquistadas.

Neste panorama, o alcance das metas pensadas e estabelecidas no PNE (2014-2024) tornou-se um grande desafio. Chamamos atenção para a meta 06 (seis) que versa sobre a oferta de Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica, já que para tal, seria necessário um alto investimento, que abrangeria desde a reestruturação das redes físicas escolares, à formação e valorização do magistério e profissionais da educação.

Atualmente, o termo educação integral vem sendo utilizado como sinônimo de tempo integral, entretanto, é preciso estabelecer um limite conceitual mais bem definido acerca da Educação Integral, da Escola de Tempo Integral e da Educação Integral em Tempo Integral.

O formato atual de educação integral, proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, prevê tanto a ampliação da jornada escolar, quanto o desenvolvimento integral dos alunos no ambiente escolar. O conjunto dessas propostas refere-se à educação integral em tempo integral.

Nota-se, portanto, que educação integral não é o mesmo que escola de tempo integral. A educação integral, em sua concepção, é aquela que favorece o desenvolvimento integral do indivíduo, tendo jornada ampliada ou não. Já uma escola de tempo integral é aquela que se



centraliza no tempo e tem a jornada escolar como fator fundamental. O fato de ficar mais tempo não quer dizer necessariamente que se faz educação integral, já que a educação integral está atrelada a repensar a formação de professores e currículo integrado. Todavia, para oferecer educação integral nas condições dos sistemas educacionais brasileiros, a expansão de “tempospaços”<sup>1</sup> traz grande colaboração.

A proposta de uma educação/escola para todos, que vislumbre a formação integral dos sujeitos com oferta de ampliação de tempo, as chamadas escolas de tempo integral, se tornou pauta de acalorados debates acerca das políticas educacionais do Brasil desde os ideários anarquistas do início do século XX que propunham uma radical transformação nas bases organizacionais da sociedade. Como aponta Saviani, tais ideários previam “(...) o estudo de autores libertários extraíndo deles os principais conceitos educacionais como o de “educação integral”, oriundos da concepção de Robin (SAVIANI, 2011, p. 18).

Essa concepção firma-se em 1932, tendo como marco histórico o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Segundo Cavaliere,

A corrente pedagógica escolanovista previa em seu manifesto, Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, a necessidade de uma escola que tivesse suas funções ampliadas e que alcançasse as diversas dimensões da formação do indivíduo. A necessidade de uma educação integral está diretamente ligada ao entendimento escolanovista de que a escola deveria estar associada à valorização da vida ou a experiência em sua prática cotidiana. A educação não era a preparação para a vida, mas a própria vida em si (CAVALIERE, 2002, p. 247).

A concepção de uma Escola de Tempo Integral proposta por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro está diretamente relacionada à defesa de uma escola que oportunize a ampliação de possibilidades de conhecimento de mundo aos alunos. Esta proposta de escola está estruturada por três pilares: tempo, espaço e conhecimentos.

A Escola de Tempo Integral pode ser entendida como:

[...] a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e

---

<sup>1</sup> A arte de escrever juntando as palavras é uma tentativa de criar uma nova palavra que não seja “uma e outra”, mas uma terceira, diferente das duas anteriores, que surge da fusão delas. Aproximando termos antes separados ou ligados por traço de união, essa forma de escrita é uma tentativa de superar a dicotomia com que foi “construída” a ciência moderna.

direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos (MEC, 2009, p. 11).

A utilização da citação advinda do Ministério da Educação, no ano de 2009, tem a intenção de ilustrar como o órgão central regulador da educação nacional pensava a educação integral, possibilitando e potencializando a discussão sobre a articulação dos conhecimentos historicamente acumulados com os saberes e experiências em prol de uma proposta de Educação/Escola de Tempo Integral.

Esta proposta de uma escola de tempo integral, dotada de recursos, sejam materiais, sejam humanos, com uma estrutura que oportunize uma rotina de aprendizado com horário mesclado, de forma que as disciplinas da base comum obrigatória se alternem com oficinas artísticas, esportivas e de reforço escolar, mantendo professores e alunos em constante contato ao longo do dia, nos remete aos ideários de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Na década de 50, impulsionado pelas ideias de John Dewey, que via a educação como uma constante reconstrução da experiência, Anísio Teixeira idealizou a Escola Parque no estado da Bahia. Ativamente presente nos embates que se constituíram no movimento de renovação da escola, Anísio Teixeira contestava arduamente a educação que era desenvolvida nas escolas brasileiras, sendo enfático quanto à questão da carga horária, que para ele era reduzida, atrelada às finalidades restritas da escolarização primária daquela época, e que contribuiu para o modelo fracassado de educação.

Após observar, enquanto Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, os altos índices de evasão escolar, Anísio Teixeira identificou que a finalidade da escola primária daquela época era preparar o educando para o ingresso no ginásio e na faculdade, não tendo, segundo ele, o pressuposto de formar o indivíduo.

Segundo Anísio Teixeira “a educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve-se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver” (TEIXEIRA, 1968, p. 91). A partir da visão do autor, entende-se que a escola passou a ganhar novas responsabilidades, tornando-se um local de educar além de instruir; formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto em vez de transmitir um passado claro; e ensinar a viver de forma reflexiva e atuante no seu meio social, mais tolerância e mais felicidade. Para tanto, seria preciso reformar a escola, começando por dar a ela uma nova visão de mundo.

De acordo com Anísio Teixeira,

[...] a escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos (TEIXEIRA, 1968, p. 162).

Deste modo, constata-se que a visão de educação de Anísio Teixeira tem como alicerce a busca pela emancipação dos sujeitos, em um aspecto político e social, como expressão absoluta de uma sociedade democrática.

Para Anísio Teixeira,

A verdadeira emancipação educacional, aquela em que o agente possui o controle de si mesmo, faz parte de um amplo processo humano. Consiste em uma ação pela busca do desenvolvimento integral do ser. Trata-se da procura pela libertação frente às imposições culturais, sociais, políticas, econômicas e religiosas. É decorrência do livre desenvolvimento do agente e que se lhe apresenta como possibilidade de réplica consciente frente às suas respostas ao meio (TEIXEIRA, 1968, p. 25).

Anísio Teixeira buscava a criação de um espaço que (trans)formasse, que desse oportunidade ao sujeito e que antes de tudo mostrasse que escola e vida cotidiana não poderiam se desassociar. A construção dessa proposta vislumbrava corrigir, através da educação, os malefícios que a falta de uma escola que pensasse classes populares trouxe para a sociedade. Ele pensava naqueles que estavam à margem da sociedade, fora do meio, os excêntricos<sup>2</sup>.

Trinta anos depois de Anísio Teixeira, já na década de 1980, Darcy Ribeiro implementou uma nova proposta de oferta da educação integral, os Centros Integrados de Educação Pública, mais conhecidos como CIEPs, no Rio de Janeiro. De acordo com Maurício (2009), Darcy Ribeiro e Leonel Brizola conseguiram implantar a maior experiência de escola pública em horário integral no Brasil, os CIEPs, que traziam, em si, a bandeira de uma escola inovadora que repensava tempos e espaços, currículos e a formação de professores. Para Darcy Ribeiro a escola pública de tempo integral seria a política mais justa, democrática e humanizadora a ser defendida.

Os CIEPs seriam uma forma das crianças e adolescentes das classes mais desfavorecidas terem acesso coletivamente a recursos que, antes, somente as classes mais favorecidas tinham, no âmbito privado, fundamentando-se num currículo escolar que contemplava, além das aulas da base comum, como Português, Matemática, atividades como judô, balé, informática, constituindo assim uma escola pública rica de oportunidades, de

---

<sup>2</sup> Linda Hutcheon, na Poética do Pós-Modernismo, conceitua ex-cêntrico – offcentro ou descentralizado – os desgraçados da sociedade, os que estão à beira dela, ou que são diferentes (HUTCHEON, 1991, p. 2).

qualidade, e que, mesmo numa sociedade capitalista, buscava minimizar as desigualdades sociais. Darcy Ribeiro (1986) afirmava que tratava do oferecimento de uma educação justa e promotora da democracia.

Criar escolas de dia completo para alunos e professores, sobretudo nas áreas metropolitanas, onde se concentra a maior massa de crianças condenadas a marginalidade porque sua escola efetiva é o lixo e o crime. O que chamamos de menor abandonado e delinquente é tão somente uma criança desescolarizada, ou que só conta com uma escola de turno (RIBEIRO, 1995, p. 120).

No que tange à formação continuada dos professores que atuavam nos CIEPs, de acordo com Monteiro (2002), estes participavam de encontros pedagógicos desenvolvidos em meio ao Programa Especial de Educação (PEE). Os referidos encontros tinham como objetivo orientar os professores principalmente no que se refere a princípios, objetivos e metodologias a serem desenvolvidas na educação em tempo integral.

Darcy Ribeiro definia esses cursos como “um salto de qualidade: professores que atuam nos CIEPs participam de encontros pedagógicos que garantem o desenvolvimento de um processo de aperfeiçoamento profissional e de reflexão sobre sua prática enquanto educadores” (RIBEIRO, 1986 apud MONTEIRO, 2009, p. 43).

Para além de um prédio, a estrutura dos CIEPs representava a construção de um espaço, equipado com diversos recursos tecnológicos (laboratórios, biblioteca, consultório), a que, até então, as populações periféricas do Rio de Janeiro não tinham acesso. A infraestrutura dos CIEPs era um fator primordial para que o projeto pedagógico-social desse certo.

Pensar uma política de Educação de Tempo Integral nos aponta a necessidade de pensar uma escola que ofereça não só a ampliação do tempo e em consequência do espaço, mas também que oportunize as possibilidades de ampliação do conhecimento e visão de mundo dos alunos, assim como a formação dos profissionais que atuam nestas escolas. Logo, pontuamos que dois componentes foram primordiais para o desenvolvimento da proposta pedagógica dos CIEPs: a formação de professores e a organização dos tempos espaços.

O Programa Especial de Educação tinha como objetivo maior elevar o nível de educação e, por conseguinte, a autoestima dos alunos oriundos das classes populares, uma vez que acreditava que oferecer uma educação de qualidade era contribuir para uma nova redistribuição social. Posto isto, este programa visava à formação de sujeitos autônomos, críticos e participantes efetivamente da sociedade.

Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro tinham um ponto essencial em comum: os dois perceberam que as escolas eram pensadas para as elites e por isso era necessário democratizá-

las, tornando-as voltadas para as classes populares. A solução mais viável para solucionar o problema foi criar uma escola que fosse mais democrática e significativa para assegurar a permanência das crianças em espaço educativo, diminuindo, assim, o processo de evasão escolar.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 é que se intensifica a consciência do direito à educação para todos. Entretanto, o processo de ampliação ao acesso e à qualidade do ensino não andaram necessariamente juntos. Houve o acesso das diversas classes à escola, mas a escola não recebeu investimentos necessários nem se repensou pedagogicamente para atender a grande massa.

Atualmente, encontramos diversas experiências de educação em tempo integral espalhadas pelo Brasil, impulsionadas desde a publicação da LDB 9394/96 que propunha a gradativa ampliação da jornada escolar e da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o primeiro Plano Nacional de Educação 2001 a 2010 e deu outras providências. Experiências estas que trouxeram de volta a necessidade de repensar o tempo, a estrutura das escolas, os espaços, currículos, formação de professores e o significado da aprendizagem escolar.

Dentre essas experiências, destacamos as políticas de educação integral que vêm sendo desenvolvido na cidade de Maricá, município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, no Estado do Rio de Janeiro, englobando regiões de litoral, montanha e floresta, restingas e lagoas, as quais apresentam fortes sinais de poluição. O acesso ao município pode ser feito tanto pela RJ106 (Rodovia Amaral Peixoto), que liga o município às cidades de Niterói, São Gonçalo e Saquarema, quanto pela RJ-114, que faz a conexão com o município de Itaboraí e as rodovias RJ-104 e BR-101.

O município de Maricá também é conhecido por suas propriedades rurais – chácaras e grandes fazendas –, muitas delas ricas em conteúdo histórico. Maricá nem sempre foi uma cidade como a que conhecemos hoje. Atualmente, o território do município estende-se por 362.480 km<sup>2</sup> e é dividido em quatro distritos: Maricá (sede), Ponta Negra, Inoã e Itaipuaçu. Sua população é estimada em 161.207 mil habitantes, segundo levantamento do IBGE Cidades de 2016.

A rede pública municipal de ensino de Maricá, atualmente, é formada por 64 escolas, atendendo a 23.670 alunos de educação infantil e de ensino fundamental. Dentre as 64 Unidades Escolares, 23 são de tempo integral. Documentos impressos e digitais resultaram em escasso material que conte a história do sistema educacional de Maricá. Mas, é importante dizer que as primeiras ações educativas na região foram desenvolvidas pelos religiosos

jesuítas, tanto para os filhos dos imigrados quanto para os indígenas, para os últimos como estratégia de catequização. As primeiras salas de aula teriam sido tendas de sapé, e mais tarde teriam funcionado nos mosteiros e igrejas construídos por ali.

A experiência da escola de tempo integral em Maricá teve seu início no ano de 2009 com a posse do prefeito eleito em 2008, professor Washington Luiz Cardoso Siqueira (Quaquá) e a nomeação do vice-prefeito, professor Marcos Ribeiro Martins, para o cargo de Secretário de Educação. A plataforma de governo previa a criação de 13 creches em tempo integral e a implantação das Escolas Populares Transformadoras (EPT), que atenderiam ao público do 1º ao 5º ano de escolaridade.

Dentro da estrutura da Secretaria de Educação foi criada uma Subsecretaria que ficou responsável por fazer a implantação do tempo integral e pelo processo de adesão e implementação do Programa Mais Educação.

No ano de 2010 foi criada a primeira EPT denominada EPT da Mata Atlântica, sendo a primeira experiência de unidade escolar em tempo integral do município. Localizada no bairro de Itaipuaçu, a EPT da Mata Atlântica fugiu ao que havia sido desenhado para o projeto, no ano de 2009, uma vez que a proposta previa a construção de uma escola própria para atender à demanda de alunos em 9h (nove horas) diárias, com espaços diversos (sala de artes, multimeios, línguas etc.). Como a escola fora implantada num espaço onde funcionava um sítio, o que teria chamado atenção naquele lugar para que se tornasse a primeira EPT? O espaço verde, o imenso gramado cercado por um pomar, a ideia de liberdade que o entorno retratava. A EPT da Mata Atlântica teve sua proposta pedagógica pautada na criação de uma escola sustentável, de acordo com Senge,

Uma escola sustentável é, antes de qualquer coisa, uma escola que aprende, onde todas as pessoas, de todas as idades, aprendem, em diálogo permanente, que extrapola seus limites e envolve o bairro, a cidade, o mundo. Nela se desenvolve a criticidade e o pensamento sistêmico: a consciência da complexidade, das interdependências, da mudança e do poder de influenciar (SENGE, 2005, p. 57).

Concomitantemente à implantação da EPT, o município iniciou as atividades do Programa Mais Educação, que foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/2010. O mesmo constituía-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas para no mínimo 7h (sete horas) diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em

educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

O Programa foi implantado inicialmente em 5 (cinco) unidades escolares. Ainda no ano de 2010 o município iniciou as atividades em tempo integral na EM. Barra de Zacarias, no início de julho, onde os alunos permaneciam por 9h (nove horas). Entretanto, não existiam oficinas, apenas ampliação da carga-horária das disciplinas; e também na Creche Municipal Estrelinhas do Amanhã, que foi criada em 2009, mas somente em junho de 2010 passou a ofertar o tempo integral. Foi a primeira creche pública do município.

Em 09 de novembro de 2012 foi publicada a Resolução nº 006 que criava o Programa Municipal de Educação Integral em Tempo Integral (PROMETI). O PROMETI previa, basicamente, dois tipos de estruturação para a escola de tempo integral cujos focos acabam se distinguindo entre si. Um modelo previa a ação focada na estrutura da escola, ideia que foi defendida pelos integrantes que propunham uma releitura dos CIEPs; e o segundo modelo que previa o uso do entorno, ação defendida pelos integrantes da comissão que vinham da experiência do Programa Mais Educação, com base na proposta das Cidades Educadoras.

Com a criação do PROMETI, o projeto EPT foi desativado, passando, então, as Unidades Escolares que integravam o Programa a ofertar educação integral em tempo integral com duração de 9h (nove horas) diárias, algumas com horário mesclado entre aulas da base regular obrigatória e oficinas; outras com horário dividido por turno, onde os alunos têm aula da base regular comum obrigatória num turno e no outro turno as oficinas.

A Secretaria de Educação de Maricá passou a oferecer três estruturas diferentes de escolas de tempo integral: as escolas com 9h (nove horas) diárias de atividades, que integram o PROMETI; as escolas que ofertam turno estendido de 7h (sete horas), advindas da implantação do Programa do Mais Educação; e as escolas de educação infantil que ofertam 9h (nove horas), mas não se integram ao programa PROMETI. Estas três estruturas são desenvolvidas atualmente no município, em escolas distintas, sendo o PROMETI o mais presente em se tratando de número de escolas.

O movimento crescente para ampliação do número de escolas de tempo integral no município levou à busca de outras experiências e contato com municípios que já haviam iniciado este processo. Maricá passa a fazer parte do Comitê Territorial de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro, ocupando, posteriormente, a cadeira de município representante da Região dos Lagos.

Meu envolvimento com o movimento de implantação de experiências de Escolas em Tempo Integral no estado do Rio de Janeiro, mais especificamente em Maricá, me levou a

compor um grupo que viria a representar o estado do Rio de Janeiro no I e II Seminário Nacional de Educação Integral, realizado pela professora Jaqueline Moll, então diretora de Currículo da SECADI-MEC, nos anos de 2012 e 2013. Com isso, comecei a aprofundar os estudos na área da educação de tempo integral.

A educação integral ofertada em tempo integral tornou-se mais que um objeto de estudo, tornou-se para mim um ideal de educação igualitária e democrática, motivo pelo qual busquei aprofundar meus estudos sobre esta modalidade de ensino e fazer o processo seletivo para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, momento em que, para me dedicar aos estudos, exonerei a matrícula da rede estadual de ensino. Na condição de ex-aluno da FFP, admirador e estudioso da Educação Integral, objetivei entrar no PPGedu, mas tendo como meta ser orientado pela professora Lúcia Velloso Maurício, por nutrir grande admiração por sua história e sua participação na construção da educação integral no estado do Rio de Janeiro.

A escolha do CIEP como parâmetro de referência para esta pesquisa fundamenta-se no entendimento de que o projeto de ensino dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro, era centrado no aluno, no desenvolvimento completo em seus aspectos cognitivos e culturais, e para isso entendia, também, que além de uma proposta pedagógica estruturada, tendo o aluno como agente e não simplesmente receptor de conhecimento, a escola também deveria atender suas necessidades mais básicas como alimentação e saúde, seria um ponto chave para o desenvolvimento pleno de sua capacidade cognitiva.

O CIEP tinha como objetivo principal superar os obstáculos observados na escola pública brasileira que, segundo Ribeiro (1986), era considerada “seletiva, elitista, excludente”, pois tratava todas as crianças da mesma forma, sem considerar a origem das mesmas. Além de entender a importância do investimento na formação dos professores como um dos componentes básicos de garantia da qualidade do ensino público. Ou seja, dois pontos são cruciais para compreender a proposta pedagógica do CIEP: a formação de professores e o uso do tempo-espaço.

Para Lia Faria, o CIEP

[...] aposta na ampliação do tempo diário de permanência do aluno na escola para sanar(ou reduzir) os déficits de aprendizagem da criança e do jovem das classes populares. Configura, pois, uma aposta na educação como fator decisivo para o reestabelecimento da justiça social - considerando que um dia, para as classes menos favorecidas, houve um tempo de justiça, de equidade e de reconhecimento do direito básico à educação (FARIA, 2011, p. 6).



A Proposta Pedagógica implementada no Primeiro Programa visava à interdisciplinaridade, de modo que o trabalho do professor reforçasse, complementasse e integrasse o trabalho dos demais profissionais que atuavam no CIEP, e para isso era indispensável mais tempo na escola para que o tripé educação – cultura – saúde de fato cumprisse seu papel dentro do que se propunha. Logo, a princípio o tempo-espço era o fio condutor da proposta, fazia-se necessário pensar o uso dos espaços e dos tempos para que a proposta pedagógica fosse implementada.

O Segundo Programa Especial de Educação previa completar a meta de construir e equipar 500 CIEPs que o primeiro programa iniciara, mas não concluíra. Além deste desafio, desenvolveu o foco na formação dos professores, contando com a colaboração da UERJ. O professor era visto como grande mediador do processo ensino-aprendizagem. Este grande processo de investimento na formação docente marca o CIEP como grande inovador no que diz respeito à escola pública.

Dito isto, observa-se que o CIEP se tornou um diferencial uma vez que sua proposta pedagógica visava a realização de múltiplas atividades educativas como Estudo Dirigido, frequência à Biblioteca, videoteca, laboratórios, entre outras atividades e atendia a dois requisitos essenciais para a construção de uma escola pública, popular e eficaz: a ampliação da jornada num espaço adequado (tempo/espço) e a formação permanente dos educadores.

Apresente pesquisa justifica-se pelas crescentes ações voltadas para a ampliação das políticas públicas de escolas de tempo integral no município de Maricá – RJ, mais especificamente o Programa Municipal de Educação Integral em Tempo Integral (PROMETI), tendo como referencial o programa de implantação do CIEP, uma vez que os dois configuram uma escolha política de investimento em mais tempo na escola para atender as necessidades educacionais dos estudantes, em particular, das classes populares.

Destaque-se que Maricá é o único município do estado do Rio de Janeiro que após o ano de 2016 teve, segundo dados do censo escolar, um aumento nas matrículas de alunos em tempo integral. Segundo Maurício (2018), a partir de dados do Censo Escolar, Maricá registra um aumento de matrículas em tempo integral de 11,6% na Educação Infantil, Fundamental I de 26,3% e Fundamental II de 7,5%, fato que demonstra que, mesmo sem repasses de verbas do Programa Mais Educação e com os cortes feitos no orçamento pelo Governo Federal através da EC 95/2016, o planejamento de expansão da Educação Integral no município não foi afetado.

A necessidade da pesquisa surgiu, também, de minhas inquietações enquanto ex-professor de escola de tempo integral, ex-diretor de escola de tempo integral e membro da

equipe da Secretaria de Educação na implantação das primeiras propostas de educação integral no município de Maricá.

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar em que medida o Programa Municipal de Educação Integral em Tempo Integral de Maricá (PROMETI) incorpora princípios orientadores do programa dos CIEPs em relação aos pressupostos de sua proposta pedagógica, tendo como foco a formação de professores e o uso dos temposespaços.

Os movimentos da pesquisa trouxeram outras questões que foram elaboradas como objetivos específicos para delimitação do estudo:

- Apresentar a proposta pedagógica do projeto dos CIEPs com foco na formação de professores e organização dos temposespaços;
- Descrever a operacionalização do curso de formação de professores do CIEP no II PEE.
- Destacar a formação de professores e organização dos temposespaços do PROMETI nos documentos do município de Maricá;
- Identificar, através de documentos, a proposta pedagógica de escola de tempo integral do município de Maricá;
- Identificar os pontos em que os dois projetos, CIEP e PROMETI, se aproximam e em quais se afastam no que tange à formação de professores e ao uso do tempo espaço;

Cumprido dizer que faço a opção por escrever esse texto, em parte, na primeira pessoa do singular, no sentido de evidenciar o sujeito-autor, buscando extrapolar a pretensa neutralidade no âmbito das ciências humanas, mais especificamente, na educação. Nesse sentido, conforme nos lembra Veiga-Neto (2014), a intenção é, um esforço de superar o uso do “pronome da terceira pessoa do singular”<sup>3</sup>, marcadamente presente nos textos monoautorais.

A mudança de paradigma presente nas discussões atuais exige o clareamento da noção de implicação, quando o investigador não estando fora do que observa ou analisa, não se dissolve completamente na realidade que teoriza. Ao contrário daquilo que nos ensinaram/aprendemos sobre a possibilidade de separarmos sujeito/objeto, sabemos, com tudo o que de assustador esta postura traz, que estamos inteiramente aplicados naquilo que pesquisamos: porque decidimos por aquela e não por outra questão; pela maneira que decidimos abordá-la; pelos parceiros que buscamos para tecer esta trajetória. Como afirma Boaventura (1996, p.19), ‘essa

---

<sup>3</sup> “[...] para maior clareza, para evitar as falsas modéstias e para não cair nos sonhos do objetivismo positivista, quando há apenas um(a) autor(a) que fala ou escreve, a construção pertinente é feita com os pronomes na 1ª pessoa do singular [...]” (VEIGA-NETO, 2014, p. 65).

mudança exige, em vez de distância crítica, a proximidade crítica' (OLIVEIRA et. al, 2002, p. 75).

Quanto à escolha metodológica, considero importante destacar que desenvolvi esta pesquisa à luz do referencial qualitativo, que se propõe a uma compreensão particular e profunda dos fenômenos avaliados em seu desenvolvimento cotidiano. Busca-se, neste contexto, a tentativa da análise de elementos em toda sua riqueza, respeitando a formação como foi realizada a coleta de informações na tentativa de descrever, em um formato narrativo, o que consiste determinada visão de mundo, abordando o mundo de forma minuciosa. Os investigadores qualitativos preocupam-se e se interessam mais pelo processo do estudo, do que simplesmente pelos resultados dos produtos; a sensibilidade e indução do pesquisador são de relevância para o processo da pesquisa.

No que tange aos meios de investigação, optei, primordialmente pela análise documental, podendo ser complementada por pesquisa de campo, que, de acordo com Vergara (2009), é: “investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não” (VERGARA, 2009, p. 42).

Por ocupar função de Subsecretário de Educação, compreendi que a minha figura poderia inibir ou comprometer de alguma forma a fala de professores e agentes culturais, assim como dos gestores, positivamente ou negativamente, resultando em insegurança sobre as informações disponibilizadas para a pesquisa, uma vez que os aspectos apontados poderiam estar endereçados ao subsecretário e não ao pesquisador. Com o objetivo de buscar maior rigor para as impressões que a comunidade escolar tem acerca das escolas de tempo integral de Maricá, não adotei a aplicação de questionários. Optei por analisar documentos que circulam rotineiramente na Secretaria de Educação, como ofícios, documentos oficiais, atas de reunião, entre outros.

Este trabalho tem como referencial teórico os estudos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para apreender os conceitos orientadores da proposta seminal do projeto de escola de tempo integral no Brasil; e de Lúcia Velloso Maurício, Ana Cavaliere e Lia Faria que acompanham com suas pesquisas o desenvolvimento da escola de tempo integral nas últimas décadas; além de Eveline Algebaile que estudou a trajetória da expansão da escola pública brasileira ao longo do tempo, contexto que abrange a expansão da jornada.

## 1 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua,  
na igreja, ou na escola, de um modo ou de  
muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida  
com ela: para aprender, para ensinar, para  
aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para  
ser ou para conviver, todos os dias misturamos  
a vida com a educação.

*Carlos Rodrigues Brandão*

Podemos dizer que as discussões sobre a escola de tempo integral são contemporâneas, no entanto, o tema é recorrente na história da educação brasileira. Afinal, desde o período colonial, com a chegada dos jesuítas, observa-se a presença de internatos que atendiam, especialmente, a elite brasileira. Com o início da República, os colégios dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos, deram continuidade a esse atendimento a uma minoria mais favorecida da população. Como afirma Giolo,

no Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. Os colégios Jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral, e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos (GIOLO, 2012, p. 94).

Na década de 1930, os ideais da educação integral podem ser identificados no Manifesto dos Pioneiros, mais exatamente no ano de 1932. Este documento traz uma discussão sobre a reconstrução da educação, assim como do sistema escolar único, laico, público e obrigatório para todos, tendo como premissa a ideia de que todos pudessem se desenvolver integralmente.

Anísio Spíndola Teixeira foi essencial no processo de construção desse documento, indo além das discussões e críticas ao ensino então existente. Para Anísio Teixeira, na década de 1950, a finalidade da escola primária, naquela época, era preparar o educando para o ingresso no ginásio e na faculdade, não tendo o pressuposto de formar o indivíduo.

Segundo Anísio “a educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve-se transformar em

um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver” (TEIXEIRA, 1997, p. 91). Anísio, de forma bem poética, costura e alicerça a educação e a vida como indissociáveis. Para ele, a educação não pode se espelhar em algo que não seja a própria vida dos educandos, tem que fazer sentido.

Para Azevedo (1932), a oferta de uma escola que atenda as demandas sociais, a formação integral dos educandos, seja em tempo integral ou não, mas que seja acessível e que atenda as várias camadas sociais,

principalmente as menos privilegiadas, para que alcancem os mais elevados graus de estudos e assim possibilitem o máximo de desenvolvimento de acordo com as aptidões vitais, implica profundas articulações e mudanças culturais, através de políticas amplas de enfrentamento das desigualdades. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para/de todos, “escola comum ou única” (AZEVEDO, 1932, p. 44).

Anísio Teixeira implantou, quando secretário da educação da Bahia, na década de 1950, em Salvador, a escola-parque, em complementação às escolas-classe, com o intuito de oferecer educação integral às crianças, em consonância com os princípios da Escola Nova. De acordo com o autor, este Centro, denominado Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR, deveria ser a primeira demonstração da passagem da escola de poucos para a escola de todos. Tal centro deveria oferecer à criança, ao longo do ano letivo regular, dias inteiros em atividades divididos em dois períodos: um de instrução seguindo o currículo escolar, nas chamadas Escolas Classe; e o outro período em trabalhos, educação física, atividades sociais e artísticas, na chamada Escola Parque. A ideia era de que o Centro funcionasse como um semi-internato, recebendo os alunos às sete e meia da manhã e devolvendo-os às famílias às quatro e meia da tarde.

Segundo Anísio o CERC tratava-se de,

Um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança, educação física. Além disso: desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para sua civilização – essa civilização técnica e industrial e ainda mais e, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (EBOLI, 1969 *apud* BRANCO, 2012, p. 114).

Anísio Teixeira foi precursor da primeira experiência brasileira de educação pública em escolas de turno integral, entretanto, no final dos anos 1950, o acesso à escola pública ainda não era universalizado, atendendo a menos de 50% da população em idade escolar. A

necessidade de ampliação das vagas foi uma das justificativas para a ampliação de vagas nas escolas de tempo parcial, em sua maioria atendendo em três turnos. Dessa forma, a ampliação da jornada escolar e do currículo mais completo caiu no esquecimento dos governantes.

#### Segundo Eveline Algebaile

No Brasil, a expansão escolar é historicamente marcada pela coexistência entre antigas e novas demandas de escolarização, uma coexistência que não resulta da presença residual das antigas demandas, mas, ao contrário, de sua persistência como um dos elementos estruturantes, ainda no presente, de uma oferta escolar fundamentalmente desigual (ALGEBAILLE, 2013, p. 202).

Outras experiências de escolas de tempo integral foram vivenciadas ao longo da história da educação brasileira. Este modelo de escola representava uma alternativa para que fossem aumentadas as oportunidades de aprendizagem, de comunicação e de vivência necessárias para que os alunos se tornassem cidadãos ativos na busca de uma sociedade mais democrática e menos desigual.

Importa dizer, também, que Anísio Teixeira marcou de forma indelével o cenário educacional brasileiro e, entre seus sucessores intelectuais, figura Darcy Ribeiro, mentor dos Centros Integrados de Educação Pública, conhecidos como CIEPs, projetados e executados em dois diferentes momentos e em esferas estadual e municipal por governos liderados pelo PDT, partido de Leonel Brizola.

Na década de 1980, período de redemocratização do país, Darcy Ribeiro, quando este era vice-governador do estado do Rio de Janeiro, retomou a proposta de criar uma escola de tempo integral, com a implementação dos CIEPs, os quais eram vistos como espaço de ruptura com a miséria intergeracional, que marcaram os dois governos de Leonel Brizola no Rio de Janeiro (83/87 e 91/94). Os CIEPs se configuraram como escolas completas e permeadas por um currículo amplo, onde o aluno permanecia durante toda a manhã e toda a tarde com aulas práticas, com atividades diversas, fazendo assim um aprendizado significativo.

Junto a toda inovação dos CIEPs vieram as críticas ao projeto. Havia uma frente que alegava que este não era o papel da escola, que o fundo assistencialista tiraria o foco da função educadora do projeto. Segundo Brandão (1989)<sup>4</sup>, o impacto nacional causado pelos CIEPs colocou em discussão não as escolas, mas a disputa político-partidária representada por

---

<sup>4</sup> BRANDÃO, Zaia. A escola de 1º Grau em tempo integral: as lições da prática. Educação e Sociedade, n° 32, 1989, pp. 116-129. In MAURÍCIO, Lúcia Velloso, *Escola pública de horário integral e inclusão social*. Espaço, informativo técnico-científico INES, n° 27, jan-jun /2007, Edição Especial Comemorativo dos 150 anos do INES.

Leonel Brizola, Darcy Ribeiro e Oscar Niemeyer. A autora, a despeito de reconhecer o boicote da imprensa ao Governo Brizola, considera que as críticas veiculadas expressam a polêmica levantada pelos CIEPs. Moreira Franco, em 1986, e Marcelo Alencar, em 1995, foram os governadores que sucederam a Leonel Brizola em suas duas gestões no estado do Rio de Janeiro e seus governos foram responsáveis pela demissão de vários funcionários, o fechamento de consultórios médicos e odontológicos e, dentre outras medidas, cortaram a merenda dos CIEPs. Como manter os alunos em tempo integral sem oferecer condições mínimas, como alimentação?

De fato, o sonho de Darcy não conseguiu força para vencer as barreiras político partidárias, acentuadas pela grande mídia que atuou fortemente para a destruição do projeto dos CIEPs. Segundo Maurício (2009, p. 9) “em maio de 2006, o jornal O Globo publicou uma sequência de reportagens sobre a escola pública de tempo integral do Rio de Janeiro. A chamada para a série estava estampada na primeira página: “CIEPs fazem 21 anos de expectativas e fracassos”<sup>5</sup>”.

De acordo com o referido jornal, o CIEP já nascera predestinado a fracassar por culpa do seu público-alvo, oriundo das classes populares, que não estava preparado para a modernidade que o projeto apresentava, assim como as famílias que não viam a Educação como prioridade. Ressalta-se que não houve menção das inúmeras tentativas do então senador Darcy Ribeiro em salvar os CIEPs. No ano de 1995, Darcy escreveu a Marcello Alencar, governador do Rio de Janeiro:

Marcello, reitero meu apelo a você pela salvação dos CIEPs e GPs (Ginásios Públicos), cuja extinção já foi determinada por decreto. Esse ato de violência extrema só se explica por sentimentos menores de ressentimento e de mediocridade de sua Secretária de Educação. Sua efetivação, porém, confirmará o feio pendor brasileiro a descontinuar, por odiosidade política, a obra dos antecessores (ARANTES, 1998, p. 45).

Darcy Ribeiro defendeu uma escola pública para todos, que formasse as crianças para a vida em sociedade, oferecendo para as mesmas uma educação integral através de metodologia atual que dialogasse com suas necessidades e com a realidade da comunidade.

Darcy Ribeiro buscou trazer para dentro da escola serviços necessários para que a camada mais desfavorecida da população pudesse estar apta ao desenvolvimento cognitivo, pois seria difícil desenvolver o processo de aprendizagem sem ter acesso sequer à alimentação mínima. Rechaçava a tendência dos governos de reduzir a permanência dos alunos na escola,

---

<sup>5</sup> Grifo: ver MAURÍCIO, 2009.

dividindo o horário escolar em três turnos diários. Alegavam ser a solução para oferta da educação a um número maior de pessoas, haja vista a falta de recursos.

Assim como fez Anísio em Salvador com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Darcy constrói os CIEPs na região metropolitana do Rio de Janeiro e no interior do estado. Foram 506 prédios ao todo, com arquitetura projetada por Oscar Niemeyer, como nos indica Cavaliere (2002), proporcionando aos alunos o acesso à cultura, às artes e aos esportes através da construção de espaços adequados, aquisição de materiais e currículo diversificado. A criança advinda das classes populares não dispunha de muitos espaços para o desenvolvimento do conhecimento formal. A escola deveria, portanto, cuidar da guarda desta criança, preservando-a dos perigos das ruas, e dinamizar atividades pedagógicas sem perder de vista a relação entre educação, saúde, cultura e o diálogo dos saberes da comunidade com os saberes escolares.

O Programa Especial de Educação teve seu início em 1984 sob a direção do vice-governador do estado do Rio de Janeiro e Secretário de Ciência, Cultura e Tecnologia, o professor Darcy Ribeiro. Foi interrompido em 1987 por Moreira Franco, que desarticulou e interrompeu o projeto e foi reiniciado no segundo governo de Leonel Brizola, em 1991.

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

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

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

Antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, a escola de tempo integral vinha sendo introduzida no âmbito dos projetos regionais ou estaduais, mas é a partir dela que se desperta a consciência do direito à educação pautada, também, para as classes populares. Entretanto, os processos de ampliação ao acesso e à qualidade do ensino não andaram necessariamente juntos. Houve o acesso das diversas classes à escola, mas a escola não



recebeu investimentos necessários nem se repensou pedagogicamente para atender à grande massa.

A legislação brasileira passou abordar de forma tímida o tema da educação integral: a Constituição Federal de 1988, mesmo sem mencionar os termos educação integral, nos Art. 6º e Art. 205, define a educação como um dos direitos sociais, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), em seu Art. 2º e no Art. 34, reitera o já mencionado na Constituição Federal de 1988, prevendo a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral.

No ano de 2007, a portaria Interministerial nº 17/2007 institui o programa Mais Educação que veio ao encontro do projeto de educação integral previsto na Lei de Diretrizes e Bases, 9394/96 e integrou as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, instituído pelo Decreto Lei nº 6.094 como sendo uma estratégia governamental para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral. O programa se estabeleceu como uma construção de ações entre família, escola, poder público e comunidade em geral, através do qual se construíram, de forma coletiva, espaços e atividades educativas, as quais vieram ampliar a jornada escolar e a permanência dos educandos na escola. Todas as atividades eram ligadas à educação, esporte e lazer e vinham ao encontro das necessidades e carências da comunidade escolar.

Quando se busca a ampliação da atuação da escola, através de parcerias externas a ela, a estabilidade e a valorização do quadro profissional administrativo e docente é a garantia da continuidade do trabalho, da preservação dos interesses educacionais coletivos e da qualidade das ações educativas (CAVALIERE, 2010). É marcante em muitas comunidades a presença de crianças em situação de vulnerabilidade e que estão na escola por um turno apenas.

O que o programa Mais Educação trouxe foi amenizar esse processo, fazendo com que o aluno tivesse que permanecer durante mais tempo na escola. Assim, as ações do Mais Educação vêm como mais uma alternativa na tentativa de minimizar os problemas sociais que o bairro encerra, como uma saída para manter as crianças mais tempo afastadas das ruas, como uma opção para estimular o aprendizado e, conseqüentemente, melhorar o desempenho dos estudantes e, também, como um estreitamento de laços e responsabilidades entre as crianças e adolescentes atendidos com a escola e a família.

O programa Mais Educação, é claro no que diz respeito aos objetivos, intenciona buscar a ampliação do tempo do aluno enquanto desenvolve a formação integral e emancipadora em consonância com o projeto político pedagógico da escola. Por esse motivo,

é importante que a escola que estiver com baixo desempenho dê uma atenção especial ao acompanhamento pedagógico, o que vai fazer com que o aluno foque no seu principal problema de aprendizagem.

Após a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN 9394/96, várias Leis, Decretos, Portarias e Resoluções procuraram definir a implementação do tempo integral, sendo a mais recente a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação. Além disso, em maio de 2016, foi publicada a Portaria nº 12 da Secretaria de Educação Básica do MEC, a qual dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral, com caráter consultivo e propositivo e finalidade de fomentar, articular e integrar as ações intersetoriais envolvidas com a construção da política pública de educação integral. Acrescenta-se que o programa não atendia a todos os alunos da escola, era necessária uma seleção para constituir turmas do programa, ou seja, o acesso não era universalizado.

A intersectorialidade<sup>6</sup> é um traço marcante deste programa, pois articula o Ministério da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio-Ambiente, além da Presidência da República e da Secretaria Nacional de Juventude para que sejam minimizados os problemas educacionais da escola e seja ampliada a jornada escolar com o cuidado para que não se repita mais do que aquilo que o aluno já vivencia no ensino parcial. O programa tinha como objetivo induzir, nas escolas, a capacidade de minimizar as desigualdades sociais e valorizar a diversidade cultural do país oferecendo aos alunos da rede pública atividades diversificadas organizadas em macrocampos e relacionadas ao PPP da escola em diálogo com a comunidade, ampliando os espaços e oportunidades de aprendizagem. Recomendava ainda o atendimento, segundo o passo-a-passo do Programa Mais Educação, de:

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

---

<sup>6</sup> Entende-se por intersectorialidade a articulação do projeto com as várias secretarias das três esferas e que busca integrar saberes e experiências de planejamento de cada setor, visando a um trabalho conjunto e de ação de cada setor (GADOTTI, 2009).

- Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono;
- Estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência.

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

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

Cavaliere discute que

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

Acerca deste assunto, Cavaliere (2009) identifica duas “vertentes” distintas: uma considerada por ela como a mais corrente na história da educação brasileira denominada de “escolas em horário integral”, e outra que possui no programa Mais Educação, seu expoente, denominada pela autora como “alunos em tempo integral”.

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no país podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno

integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (CAVALIERE, 2009, p. 52).

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

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

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

Através de ações integradas que dinamizam os macrocampos, desenvolve-se a parceria com a família, a comunidade, a sociedade civil e organizações não-governamentais para o aumento das oportunidades educacionais nos possíveis espaços educativos-locais onde ocorre a aprendizagem e que podem estar localizados nos espaços da escola ou fora dela. Este diálogo que a escola faz com os vários saberes favorece uma educação integral em tempo integral, ou seja, num horário ampliado de pelo menos 7h (sete horas) diárias nos espaços educativos.

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

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

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, homologada em 2010, no título “A educação em escola de tempo integral”, artigo 37, lê-se:

**Art. 37.** A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis (BRASIL, 2010).

Celma Tavares aponta que a educação integral

tem que ser compreendida como uma estratégia de formação integral do ser humano, que coloca em destaque o papel que tem a educação no seu desenvolvimento integral. Isto é, a educação integral considera o sujeito em sua condição multidimensional e se desenvolve a partir desta compreensão. Seu objetivo, portanto, é o de formar e desenvolver o ser humano de maneira integral e não apenas propiciar-lhe o acúmulo informacional (TAVARES, 2009, p. 142).

Segundo Gonçalves (2006), o conceito mais tradicional e popularmente disseminado de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional:

não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial. Acrescentamos, ainda, que o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas (GONÇALVES, 2006, p. 130).

Compreende-se, portanto, que a educação integral deve ter como fundamento a vivência e as experiências cotidianas dos alunos, vislumbrando processos formativos e desenvolvimento humano global, não tendo como meta o simples e mecânico processo de acumulação conceitual. Diferente do que atualmente acontece, que privilegia o saber voltado à instrução.

O que caracteriza a Educação Integral, conforme esclarece Moll (2009, p. 13) “[...] é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos”.

A educação integral, em sua essência, necessita de muito mais do que uma opção política, ela exige um projeto pedagógico estruturado, a formação dos profissionais envolvidos, além da infraestrutura e meios operacionais para sua implantação. Ela deve ser compreendida como uma estratégia de formação integral do sujeito, colocando em destaque o seu papel no desenvolvimento integral, considerando o sujeito em sua condição múltipla.

Entende-se que as diversas concepções sobre a educação integral têm como característica em comum a proposta de oportunizar à comunidade escolar, assim como à sociedade de maneira geral, uma nova visão de educação, baseada num novo projeto pedagógico, que permita a ampliação das oportunidades educativas e dos tempos espaços.

## 2 PROPOSTA DOS CIEPS: TEMPOESPAÇO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROPOSTA PEDAGÓGICA

A escola popular para uma sociedade subdesenvolvida e com acentuada estratificação social, longe de poder ser mais simples, faz-se a mais complexa e mais difícil das escolas.

Anísio Teixeira

A escola pública de tempo integral era vista por Darcy Ribeiro como um meio de formar cidadãos em sua totalidade, diminuindo os efeitos da desigualdade, uma forma de enfrentamento da escola até então estabelecida, excludente, que abandonava seus alunos e contribuía para a manutenção das desigualdades. De acordo com Maurício,

Para que o Brasil pudesse cumprir este seu destino e dar certo, como Darcy dizia, a educação era indispensável. Encarnou com orgulho a “pele” de educador, durante quatro décadas, para ele sua ocupação principal. Dizia que a tarefa da escola é introduzir a criança na cultura da cidade, valorizando sua vivência; ela deve servir de ponte entre o conhecimento prático que a criança pobre já adquiriu e o conhecimento formal que é exigido pela sociedade letrada. Afirmava que a ilusão principal de nossa escola era que ela promovia os melhores alunos. De fato, ela apenas peneirava o que recebia da sociedade já devidamente diferenciado. Ao tratar da mesma maneira crianças socialmente desiguais, a escola privilegia o aluno já privilegiado e discrimina crianças que renderiam muito mais se fossem tratadas a partir de suas próprias características (MAURÍCIO, 2017, p. 1).

Para Darcy, seria através da escola pública, de tempo integral, feita para todos, que poderíamos minimizar erros históricos, dando condições para que as crianças das classes populares pudessem se iniciar nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade. Seria, segundo ele, uma forma do povo, da classe proletária, ter acesso aos mesmos benefícios que antes eram apenas de acesso das elites.

Segundo Maurício,

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram construídos no Estado e no Município do Rio de Janeiro pelo Programa Especial de Educação (I PEE, de 83 a 86, e II PEE, de 91 a 94) com objetivo de implantar um programa de educação pública em tempo integral. Essa proposta de escola baseou-se no diagnóstico feito por Darcy Ribeiro (1986) de que a incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter de nossa sociedade enferma de desigualdade e de descaso por sua população. Como solução propôs uma escola de horário integral, como a que é oferecida nos países desenvolvidos, que pudesse

evitar que a criança proveniente de famílias de baixa renda fosse condenada ao abandono das ruas ou à falta de assistência em lares em que são chamadas a assumir funções de adulto para que os pais possam trabalhar, tendo sua infância suprimida (MAURÍCIO, 2007, p. 43-44).

Corroborando com o pensamento da autora, a ilustração que se segue destaca o que é o CIEP, qual a sua proposta de trabalho e o seu papel junto à comunidade.

Figura 1 – Apresentação de Brizola sobre os CIEPs

**CIEP**

O CIEP é uma nova instituição que surge, questionando, por dentro, uma realidade social injusta, desumana e impatriótica. Estas novas escolas proporcionarão às nossas crianças alimentação completa, aula, a segunda professora

**UMA LIÇÃO PARA O FUTURO**


que os pobres nunca tiveram, esporte, lazer, material escolar, assistência médica e dentária. Depois de permanecer todo o dia no CIEP, os alunos voltam, de banho tomado, para o carinho da família. Mais de 50% de nossas crianças, depois de anos de repetência, deixam a escola mal assinando o nome. Noutras palavras, analfabetas e ressentidas. Porquê? Deficientes de saúde e alimentação, apenas permanecem algumas poucas horas no ambiente escolar, o qual, por sua vez, tem sido precário e ineficaz. Os alunos dos CIEPs vêm alcançando cerca de 90% de aprovação. Só este alto rendimento justifica, inclusive economicamente, os Centros Integrados de Educação Pública.

Dizem alguns que deveriam ser como as escolas que sempre tivemos. Afirmamos que não. As nossas crianças merecem ainda mais. Elas representam o que o Brasil tem de maior valor e, também, os nossos próprios destinos, como Nação livre e democrática, empenhada na construção de uma existência digna para todos os seus filhos. Todas as crianças deste País deveriam estar em escolas como os CIEPs. Para isto, bastaria que não se desviassem tantos recursos públicos para fins inúteis e inconfessáveis. Se deixássemos, por exemplo, de pagar os juros da dívida externa apenas por dois anos, todas as crianças brasileiras poderiam estar estudando num CIEP.

Esta pequena publicação destina-se a levar ao conhecimento público uma ligeira explicação sobre as realizações de nosso Governo no campo de Educação. O Prof. Darcy Ribeiro foi o meu braço direito. Não fora ele, sua equipe de professores e o conjunto de nosso magistério público, não teríamos conseguido estes importantes avanços, que precisam prosseguir, indispensavelmente. Fizemos 500 CIEPs. O próximo Governo deverá fazer mais 500 ou, quem sabe, muito mais.

Dos CIEPs hão de sair aqueles homens e mulheres que irão fazer, pelo povo brasileiro e pelo Brasil, tudo aquilo que nós não conseguimos ou não tivemos coragem de fazer.

Rio de Janeiro, outubro de 1986



Eng. LEONEL BRIZOLA  
GOVERNADOR DO ESTADO



Conforme se pode observar, Darcy Ribeiro e Brizola preocuparam-se em conceber uma escola em que o projeto pedagógico, o tempo-espaço e a formação de professores estivessem alinhados e tornasse possível trazer para dentro da escola serviços necessários para que a camada mais pobre da população tivesse garantido desenvolvimento cognitivo, pois seria difícil desenvolver o processo de aprendizagem sem ter acesso, sequer, à alimentação.

O aluno que vive em meio doméstico temporalmente ordenado incorpora, espontaneamente, métodos de organização e estruturas cognitivas ordenadas, que o predis põem a participar, espontaneamente, da lógica escolar. A criança criada na cultura oral precisa realizar um esforço de linguagem e de ordenação do tempo e de suas ações para integrar-se a essa mesma lógica. Essa criança tanto pode rejeitar esta nova ordem, como desenvolver um processo de aproximação (COELHO & MAURÍCIO, 2016, p. 1099).

Além disso, Darcy considerava que para implementar esta escola o papel dos professores era fundamental, como se vê no terceiro bloco das Teses de Mendes, que se referem ao papel e participação dos professores.

Ao longo deste capítulo abordei o tempo-espaço, a formação de professores e a proposta pedagógica dos CIEPs. No entrelaçar do texto, foram inseridas fotografias que se articulam com a produção teórica. Segundo Almeida:

A fotografia, como qualquer fonte, tem muito a dizer, basta apenas que o pesquisador seja capaz de questioná-la. A leitura e a análise da fotografia escolar podem fornecer respostas acerca de um tempo, um lugar, uma situação e de uma relação entre as pessoas retratadas, revelando a cultura escolar, a história institucional e a história da educação, elucidando eventuais semelhanças, contrastes, permanências e transformações ocorridas no processo educacional. Nesse sentido, o texto escrito e o visual numa relação de reciprocidade se complementam: a fotografia não irá ilustrar o texto, mas o texto é que será dependente da fotografia e funcionará como delator de todo o potencial da fotografia deflagrado pelo observador, explicando-a, ou seja, os resultados da leitura e análise da fotografia serão expressos por meio da linguagem escrita (ALMEIDA, 2017, p. 1).

Para Darcy Ribeiro, as crianças das classes populares precisavam de mais tempo na escola, e logicamente o modelo de escola até então implantado não condizia com a visão do educador, de uma escola ampla, com espaços diversos e que oportunizasse uma transformação social. Logo, foi necessário pensar em mais tempo e, por conseguinte, mais espaço para que esta escola conseguisse cumprir o seu papel. Sobre o espaço dos CIEPs, Ribeiro (1985, p. 42) pontua que:

[...] é uma escola que funciona das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade para abrigar 1.000 alunos. Projetado por Oscar Niemeyer, cada CIEP possui três blocos. No bloco principal, com três andares, estão as salas de aula, um

centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias dos alunos-residentes.

Acerca da descrição do modelo de CIEP entregue à comunidade do Rio de Janeiro, a figura abaixo reitera o pensamento citado acima, visto que destaca: a inauguração, a filosofia, a construção, a técnica, os autores e a função comunitária.

Figura 2 – Entrega do primeiro CIEP à comunidade do Rio de Janeiro

## Primeiro CIEP entregue à comunidade pelo Governo Leonel Brizola recebe o nome de Tancredo Neves e é inaugurado pelo Presidente da República.



O primeiro Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), situado na Rua do Catete e integrante do Programa Especial de Educação implantado pelo Governo Leonel Brizola, está sendo entregue oficialmente hoje à população carioca. A solenidade contará com a presença do Presidente da República, José Sarney, e se constituirá numa homenagem à memória do Presidente Tancredo Neves — um dos brasileiros que mais significa, ativo legado deixou à juventude de seu país. O nome de Tancredo Neves passa a identificar a nova unidade de ensino hoje inaugurada.

**A Filosofia**  
Os CIEPs fazem parte de um dos mais arrojados projetos já desenvolvidos no campo da educação pública, e constituem prioridade fundamental do Governo Leonel Brizola.

Sua filosofia básica consiste no atendimento, praticamente em tempo integral, à criança, que além da formação escolar propriamente dita, recebe alimentação, assistência médica e odontológica e participa de atividades esportivas e de socialização. O programa, que tem em sua direção o Vice-Governador Darcy Ribeiro, prevê numa primeira etapa a entrega de 60 CIEPs.

Cada um tem capacidade para 1000 alunos, e suas instalações compreendem 20 salas de aula, ginásio, biblioteca, refeitório, cozinha, gabinete médico-odontológico e dormitórios para meninos e meninas.

**A Construção**  
O CIEP hoje entregue foi construído pela Carioca de Engenharia, que ainda tem a responsabilidade de mais 19 desses Centros.

Na licitação realizada para escolha das firmas construtoras dos CIEPs, a Carioca obteve, entre cerca de 12 das maiores empresas do setor no país, a nota técnica máxima de qualificação.

É uma empresa do Rio de Janeiro, construindo no Rio e absorvendo mão-de-obra exclusivamente local. A obra dos CIEPs a seu cargo vem sendo desenvolvida rigorosamente dentro de todos os prazos previstos no cronograma, com vários CIEPs concluídos ou em fase de conclusão.

**A Técnica**  
A técnica de construção utilizada nos CIEPs concilia a beleza arquitetônica com o baixo custo, através da solução do pré-fabricado. Essa tecnologia foi rapidamente desenvolvida pela Carioca de Engenharia, que montou, em São João de Meriti, uma fábrica de pré-moldados para atender ao ritmo das obras.

Além de possibilitar a construção dos CIEPs em tempo recorde, a nova técnica fez surgir um expressivo contingente de mão-de-obra especializada. Quatro mil empregos diretos foram gerados, beneficiando, indiretamente, cerca de dez mil pessoas.

A previsão de prosseguimento imediato do projeto, já demonstrada pelo Governo do Estado, permitirá portanto a manutenção da oportunidade de trabalho para os operários atualmente alocados nas obras.

**Os Autores**  
Os CIEPs, em "Brizolês", partem de projetos desenvolvidos pelo maior arquiteto brasileiro, Oscar Niemeyer. O projeto do cálculo estrutural é do Professor José Carlos Sussekind e a gerência geral do projeto está a cargo do Arquiteto João Otávio Brizola.

O resultado final, que já pode ser observado nos CIEPs construídos pela Carioca de Engenharia, é de um conjunto de formas absolutamente harmônicas, que se integra ao ambiente de maneira perfeita.

**A Função Comunitária**  
Além de seu objetivo prioritário de atendimento à criança, os CIEPs também cumprem importante papel comunitário, dentro da filosofia proposta pelo Governador Leonel Brizola. O período noturno destina-se a cursos compactos de alfabetização para jovens de 15 a 20 anos, com turmas de no máximo 15 alunos. Já nos fins de semana, feriados e durante as férias, os CIEPs funcionarão como centro de lazer, cultura e esporte para a comunidade, com programação orientada por professores e especialistas.

Quando concluído, o Programa Especial de Educação atingirá a 300.000 crianças.

Assim são os CIEPs: uma nova visão de ensino, da qual a Carioca de Engenharia sente-se orgulhosa em participar.



**carioca**  
**engenharia**

Fonte: Livro dos CIEPs, 1986<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> [Transcrição do Texto Fig. 2] **Primeiro CIEP é entregue à comunidade pelo Governo Leonel Brizola recebe o nome de Tancredo Neves e é inaugurado pelo Presidente da República.**

O primeiro Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), situado na Rua do Catete, é integrante do Programa Especial de Educação implantado pelo Governo Leonel Brizola, está sendo entregue oficialmente hoje à população carioca. A solenidade contará com a presença do Presidente da República, José Sarney, e se constituirá numa homenagem à memória do Presidente Tancredo Neves — um dos brasileiros mais significativos legado à juventude do seu país. O nome de Tancredo Neves passa a identificar a nova unidade de ensino hoje inaugurada.

#### **A Filosofia**

Os CIEPs fazem parte de um dos mais arrojados projetos já desenvolvidos no campo da educação pública, e constituem prioridade fundamental do Governo Leonel Brizola.

Sua filosofia básica consiste no atendimento, praticamente em tempo integral, à criança, que além da formação escolar propriamente dita, recebe alimentação, assistência médica e odontológica e participa de atividades

Darcy repelia a tendência dos governos anteriores de reduzir a permanência dos alunos na escola, dividindo o horário escolar em três turnos diários. Cada prédio que se erguia representava a esperança de um novo futuro para a educação pública, como lembrou a secretária de Educação Maria Yeda Linhares: "Os CIEPs representam uma revolução na chamada escola pública, que deixará de ser um gueto dos destinados ao fracasso para se tornar uma possibilidade concreta de realização democrática neste país" (*Jornal do Brasil*, 21 ago. 1985, p. 10).

Acerca deste primeiro CIEP, inaugurado na Rua do Catete, a próxima figura (Fig. 3) amplia dá-nos uma amplitude maior acerca do projeto, contribuindo para um maior entendimento sobre a mensagem expressa na figura anterior (Fig. 2).

---

esportivas e de socialização. O programa, que tem em sua direção o Vice-Governador Darcy Ribeiro, prevê numa primeira etapa a entrega de 60 CIEPs.

Cada um tem a capacidade para 1000 alunos, e suas instalações empreendem 20 salas de aula, ginásio, biblioteca, refeitório, cozinha, gabinete médico-odontológico e dormitórios (...) para meninos e meninas.

#### A Construção

O CIEP hoje entregue foi construído pela Carioca Engenharia, que ainda tem a responsabilidade de construir mais 19 desses Centros.

Na licitação realizada para escolha das firmas construtoras dos CIEPs, a Carioca obteve, entre cerca de 12 das maiores empresas do setor no país, a nota técnica máxima de qualificação.

É uma empresa do Rio de Janeiro, construindo no Rio e absorvendo mão-de-obra exclusivamente local. A obra dos CIEPs a seu cargo vem sendo desenvolvida rigorosamente dentro de todos os prazos previstos no cronograma, com vários CIEPs concluídos ou em fase de conclusão.

#### A Técnica

A técnica de construção utilizada nos CIEPs concilia a beleza arquitetônica com o baixo custo, através da solução do pré-fabricado. Essa tecnologia foi rapidamente desenvolvida pela Carioca Engenharia, que montou, em São João de Meriti, uma fábrica de pré-moldados para atender ao ritmo das obras.

Além de possibilitar a construção dos CIEPs em tempo recorde, a nova técnica fez surgir um expressivo contingente de mão-de-obra especializada. Quatro mil empregos diretos foram gerados, beneficiando, indiretamente, cerca de dez mil pessoas.

A previsão de prosseguimento imediato do projeto, já demonstrada pelo Governo do Estado, permitirá, portanto, a manutenção da oportunidade de trabalhos para operários atualmente alocados nas obras.

#### Os Autores

Os CIEPs ou "Brizolões", partem de um projeto desenvolvido pelo maior arquiteto brasileiro, Oscar Niemeyer. O projeto do cálculo estrutural é do professor José Carlos Sussekind e a gerência geral do projeto está a cargo do Arquiteto João Otávio Brizola.

O resultado final, que já pode ser observado nos CIEPs construídos pela Carioca de Engenharia, é de um conjunto de formas absolutamente harmônicas, que se integra ao ambiente de maneira perfeita.

#### A Função Comunitária

Além do seu objetivo prioritário de atendimento à crianças, os CIEPs também cumprem importante papel comunitário, dentro da filosofia proposta pelo Governador Leonel Brizola. O período noturno destina-se a cursos compactos de alfabetização para jovens de 15 a 20 anos, com turmas de no máximo 15 alunos. Já nos fins de semana, feriados e durante férias, os CIEPs funcionarão como centro de lazer, cultura e esporte para a comunidade, com programação orientada por professores e especialistas.

Quando concluído, o Programa Especial de Educação atingirá a 300.000 crianças.

Assim são os CIEPs: uma nova visão de ensino, da qual a Carioca de Engenharia sente-se orgulhosa em participar.

Figura 3 – O primeiro CIEP – CIEP Tancredo Neves



Fonte: <http://www.niemeyer.org.br/sites/default/files/repositorio/PRO192/PRO192-FOT-0001001-G.JPG>.  
Acesso: 30 out. 2019.

O prédio principal possui três pavimentos ligados por uma rampa central. No pavimento térreo estão localizados o refeitório com capacidade para 200 alunos e uma cozinha dimensionada para até mil refeições diárias. No outro extremo do pavimento térreo fica o centro médico-odontológico e, entre este e o refeitório, um amplo recreio coberto. Nos pavimentos superiores estão localizadas vinte salas de aula, um auditório, salas especiais para Estudo Dirigido e outras atividades, além das instalações administrativas. No terraço, há uma área reservada para o lazer e dois reservatórios de água. O ginásio é dotado de arquibancada. Vestiário e depósito para guarda de materiais. A terceira construção é a Biblioteca, dimensionada para atender aos alunos e à comunidade. Sobre a Biblioteca ficam os alojamentos destinados aos alunos residentes dotados de todas as dependências necessárias para a acomodação do casal responsável pelas crianças, cozinha, banheiros e dependências para doze meninos e doze meninas (NIEMEYER, 1995, p. 41).

O texto acima trata de um CIEP numa área construída de 6.600 m<sup>2</sup>, “com capacidade para abrigar até 1.000 alunos” (RIBEIRO, 1986, p. 42). Mas, em alguns casos em que as áreas eram menores, havia outro tipo de estrutura que apresentava variações, conforme o programa em que o CIEP foi construído: no primeiro ou segundo Programa Especial de Educação.

Muitas críticas surgiram sobre os custos dos CIEPs. Sobre o tema, Oscar Niemeyer (1986) disse que,

As críticas que têm sido feitas aos CIEPs são tão levianas, demonstram tal desinformação que a contragosto, sou obrigado a dar uma explicação desse projeto. Começarei dizendo se tratar de um projeto revolucionário, sob o ponto de vista educacional. Escolas que não visam apenas — como as antigas — a instruir seus alunos, mas sim dar um apoio efetivo a todas as crianças do bairro. E isto explica serem abertos aos sábados e domingos, ginásio, gabinete médico, dentário, biblioteca, etc. Daí a dificuldade de utilizar as velhas escolas — vão sendo remodeladas — pois não foram projetadas para esse programa. Por outro lado, os CIEPs não representam custos vultosos, nem são faraônicos (para usar um termo do agrado da mediocridade inevitável). Obedecem a um programa e não existem em matéria de construção. Pré-fabricados, eles constituem uma economia de 30% em relação às construções do tipo comum — e mais econômicos ainda se tornam por serem de construção rápida, quatro meses, o que é mais fácil edificar tendo em conta o aumento crescente dos materiais, da mão de obra, etc. Adaptam-se a qualquer lugar, junto às favelas inclusive, o que é sem dúvida importante, permitindo que os filhos dos favelados sintam que todo um conforto lhes é oferecido, sem a discriminação odiosa que mais tarde e, por enquanto, a vida lhes vai impor. E são simples, lógicos, destacando-se pela sua forma diferente nos setores mais diversos da cidade, revelando assim a grandeza do programa adotado pelo governador Leonel Brizola, o que, por isso mesmo, parece não agradar a muita gente (RIBEIRO, 1986, p. 110).

De acordo com Mignot (2001), que reconhece a qualidade da escola oferecida, mas duvida de sua eficácia:

O projeto arquitetônico expressou a preocupação pedagógica em proporcionar aprendizagem, mas sobretudo em favorecer a aquisição de hábitos, atitudes, valores. Em seu interior, as salas de aula, as salas de leitura, os gabinetes médico-odontológicos, os refeitórios bem-equipados, as quadras de esportes, a casa dos alunos residentes, ajudaram a construir o mito de uma boa escola como uma escola diferente, protetora da infância e da sociedade, antídoto contra os perigos das ruas. A nova escola era apresentada como a solução para o combate à violência. Pretendia-se, por meio dela, fazer da rede de ensino "um sistema educacional destinado à não produzir mais trombadinhas"<sup>8</sup> (MIGNOT, 2001, p.6).

A concepção pedagógica dos CIEPs partia do princípio de que os alunos provenientes das classes populares tinham que ser distanciados do trabalho infantil e/ou da vulnerabilidade social, logo, era necessário mais tempo na escola. Outro ponto importante dessa proposta, conforme aponta Maurício (2004) é que,

A concepção pedagógica dos CIEPs buscava assegurar a cada criança de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada. De posse deles, a criança tanto poderia prosseguir seus estudos escolares como aprender por si mesma, livre, por esse aspecto, da condenação à exclusão social e habilitada ao exercício da

<sup>8</sup> Grifos da autora referindo-se a Ribeiro, *Jornal do Brasil*, 6 jul. 1986, p. 6



cidadania. Outro princípio orientador era o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto. A escola devia servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muitas coisas para garantir sua sobrevivência, e o conhecimento formal exigido pela sociedade (MAURÍCIO, 204, p. 41).

Figura 4 – Sala de Leitura

A ilusão principal de nossa escola é a idéia de que ela seleciona e promove os melhores alunos, através de procedimentos pedagógicos objetivos. De fato, ela apenas peneira e separa o que recebe da sociedade já devidamente diferenciado. Ao tratar da mesma maneira crianças socialmente desiguais, a escola privilegia o aluno já privilegiado e discrimina crianças que renderiam muito mais se fossem tratadas a partir de suas próprias características.

As crianças das camadas populares aprendem desde cedo a sobreviver sozinhas, a cuidar dos irmãos menores e mesmo a trabalhar para ganhar algum dinheiro para a família. No entanto, essas mesmas crianças que, na rua, são espertas e faladoras, que improvisam jogos e brinquedos, na escola não entendem o que a professora diz, fecham-se em si mesmas, tornam-se caladas e passivas ou então rebeldes e agressivas. Na escola, elas são vistas em geral como desprovidas de inteligência, de criatividade, de afetividade, de coordenação motora e muitas vezes classificadas como "débeis mentais", "especiais" etc.

Nada seria mais injusto do que responsabilizar somente o magistério pelas

falhas da Escola Pública. O professorado é antes a vítima do que o culpado pelo descalabro da educação, resultante de uma política educacional antipopular que nunca deu aos professores e aos alunos os recursos mínimos indispensáveis para o bom exercício de suas funções.

Por ser uma profissão majoritariamente feminina, o magistério beneficia-se do ilusório respeito que nossa sociedade concede à mulher. Mas lhe é negada a dignidade que vem do trabalho corretamente remunerado e executado com competência. Dela se tem pedido desvelo, amor e carinho muito mais do que competência técnica e vontade política. O desvelo ela tem; amor e carinho ajudam, mas não bastam. Competência técnica se aprende, vontade política se forja.

Nada há de mais simples, nem de mais econômico, nem de mais eficaz e acessível do que a educação com um bom professor devidamente capacitado e motivado. Ele é a única e insubstituível força educativa com que se pode contar. As facilidades audiovisuais, o rádio e a televisão podem ajudar, mas não substituir o professor.



Fonte: RIBEIRO, 1986, p. 46.

O aluno não era visto como uma tábua rasa, uma folha em branco, mas como sujeito histórico, capaz de vencer as barreiras das desigualdades sociais, desde que lhe fossem oferecidas as mesmas oportunidades das classes dominantes. Logo, os CIEPs deveriam unir os saberes formais com os saberes já adquiridos pelos alunos. Iam, portanto, na mão contrária do pensamento burguês que sempre misturou os conceitos de educação e trabalho produtivo. A escola proposta pela burguesia para os pobres era aquela que tinha como modelo a ‘domesticação’ dos filhos das classes populares. Diferentemente deste modelo, os CIEPs

previam a formação humana como um todo; a escola “pública” pensada pela burguesia estava voltada para a lógica mercantil.

Segundo Bomeny,

Darcy, convencido de que a escola brasileira ainda não podia ser chamada de pública por ser elitista e seletiva, considerava que ela não estava preparada para receber aqueles que não tivessem acesso a bens materiais e simbólicos, que interferem diretamente no desempenho, exigindo da criança pobre o rendimento da criança abastada (BOMENY, 2009, p. 115).

Figura 5 – Sala de aula



Fonte: Livro dos CIEPs, 1986.

A maioria dos prédios escolares dos CIEPs foi construída em áreas da grande periferia do Rio de Janeiro, contemplando principalmente a Baixada Fluminense (CAVALIERE e COELHO, 2003). Segundo Ribeiro,

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, provenientes dos segmentos sociais mais pobres, o CIEP compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos (RIBEIRO, 1986, p. 47).

A proposta pedagógica dos CIEPs era baseada no princípio da transdisciplinaridade, de forma que as disciplinas do currículo comum conversavam e interagiam entre si. O currículo era diversificado, como aponta Maurício,

A proposta pedagógica de tempo integral dos CIEPs apresentava uma diversidade de atividades pedagógicas que englobavam aulas curriculares, orientação de estudos dirigidos e de atividades desportivas, recreativas, bem como acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, discussões de vídeos em sala, participação em eventos e feiras culturais (MAURÍCIO, 2006, p. 57).

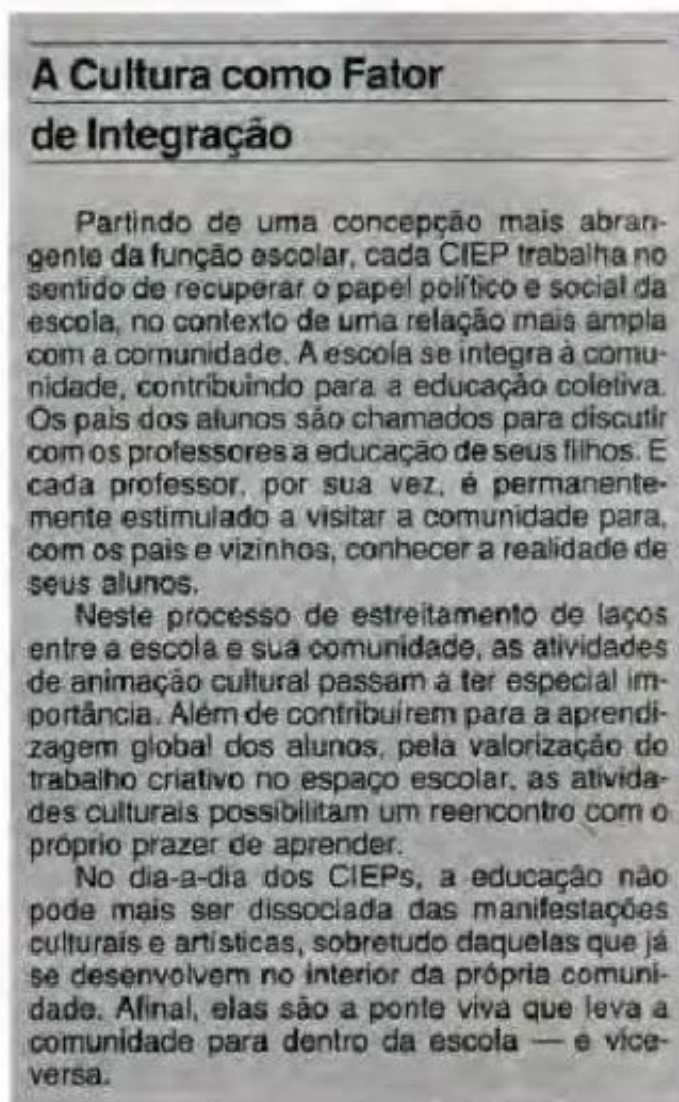
Na visão de Darcy, a proposta pedagógica desta nova escola deveria prover tempos e espaços que oferecessem oportunidades de aquisição de “capital cultural” (BOURDIEU, 2014) pelas “crianças pobres, tal como era oferecido, de forma privada, aos filhos das classes média e alta” (Ribeiro, 1986).

O nome “CIEP” já nos designa que este não se tratava apenas de uma escola, mas sim de um centro integrado. “O CIEP é uma verdadeira escola-casa, que proporciona a seus alunos múltiplas atividades, complementando o trabalho nas salas de aula com recreações, esportes e atividades culturais” (RIBEIRO, 1986, p. 47). A cultura era vista como ferramenta indispensável na formação dos sujeitos e na criação desse novo projeto pedagógico.

Darcy dizia que “os CIEPs exercem adicionalmente a função de autênticos centros culturais e recreativos numa perspectiva de integração efetiva com a comunidade” (RIBEIRO, 1986, p. 43). Os CIEPs tornar-se-iam, na visão de Darcy, equipamentos culturais, que embora tivessem como marca a escolarização, funcionariam como uma categoria de escola fomentadora de emancipação das classes populares.



Figura 6 – A Cultura como Fator de Integração entre a escola e a comunidade



Fonte: Livro dos CIEPs, 1986, p. 49<sup>9</sup>.

Embora a marca da escolarização seja central nesse programa, os CIEPs tinham como proposta ser um braço do Estado ao fornecer um equipamento cultural que atendesse às

<sup>9</sup> [Transcrição do texto Fig. 6] **A cultura como Fator de Integração.**

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

Neste processo de estreitamento de laços entre a escola e sua comunidade, as atividades de animação cultural passam a ter especial importância. Além de contribuírem para a aprendizagem global dos alunos, pela valorização do trabalho criativo no espaço escolar, as atividades culturais possibilitam um reencontro com o próprio prazer de aprender.

No dia-a-dia dos CIEPs, a educação não pode mais ser dissociada das manifestações culturais e artísticas, sobretudo daquelas que já se desenvolvem no interior da própria comunidade. Afinal, elas são a ponte viva que leva a comunidade para dentro da escola — e vice-versa.

crianças e à comunidade em seu entorno, com serviços de escolarização, saúde, cultura, esporte, lazer. Nesse sentido, a escola deveria ser um centro de sinergia cultural e deveria, também, prestar atendimento básico de assistência médica aos alunos. A categoria “escola” era englobada no conceito dos CIEPs na medida em que o ideário era transformar esses espaços em equipamentos culturais fomentadores de uma emancipação das camadas populares. Na concepção dos CIEPs a educação integral seria o único processo de construção de uma verdadeira cidadania, buscando assim a transformação social:

No cotidiano dos CIEPs não é mais possível pensar em educação como um momento pré-fixado na vida de cada pessoa: é necessário admiti-la como um processo dinâmico que acompanha os indivíduos por toda a vida, sendo impossível concebê-la dissociada de seu contexto cultural. Educação e cultura se interpenetram para compor uma verdadeira simbiose: a cultura irriga e alimenta a educação que, por sua vez, é um excelente meio de transmissão de cultura (RIBEIRO, 1986, p. 74).

Os CIEPs contavam com os Animadores Culturais que eram responsáveis por fazer a integração entre escola e comunidade transformar a escola num espaço democrático, articulando educação ‘formal’ e ‘não-formal’ de modo que houvesse um diálogo entre os saberes da escola e os saberes da comunidade. Eram, normalmente, pessoas da comunidade, que tinham notório saber em atividades culturais, músicos, escritores, agricultores, artistas de maneira geral, que traziam para dentro das escolas as manifestações culturais da comunidade.

Outro ponto importante a se destacar nos CIEPs foi a produção de material didático específico, tendo como foco a alfabetização. No II PEE, foram produzidos livros, revistas, uma larga escala de recursos audiovisuais, além de cartazes, algo que marcou uma inovação pedagógica para a época.

Figura 7 – Material didático usado nos CIEPs

Série Ler, Escrever, Contar	4 (quatro) cadernos de atividades destinados aos alunos que se iniciam na leitura e na escrita.
Livros de histórias	Conjunto de 10 (dez) pequenos livros de literatura infantil acondicionados numa sacola de plástico transparente para o fácil transporte e manuseio.

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

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

Fonte: MOTA, 2013.

O material didático dos CIEPs foi produzido por uma equipe específica, que além da formação acadêmica, possuía experiência adquirida na prática docente. Sua produção partia de um princípio contrário ao já estabelecido pela prática pedagógica, era entendido que os alunos não eram e não deveriam ser tratados como iguais, uma vez que cada um possui suas particularidades. Afinal, a proposta pedagógica dos CIEPs entendia que “somente oferecendo um tratamento diferenciado aos alunos é que será possível erradicar o fenômeno indesejável da repetência e do baixo nível de aprendizagem” (RIBEIRO, 1986, p. 50).

Figura 8 – Sala de aula



Fonte: RIBEIRO, 1986.

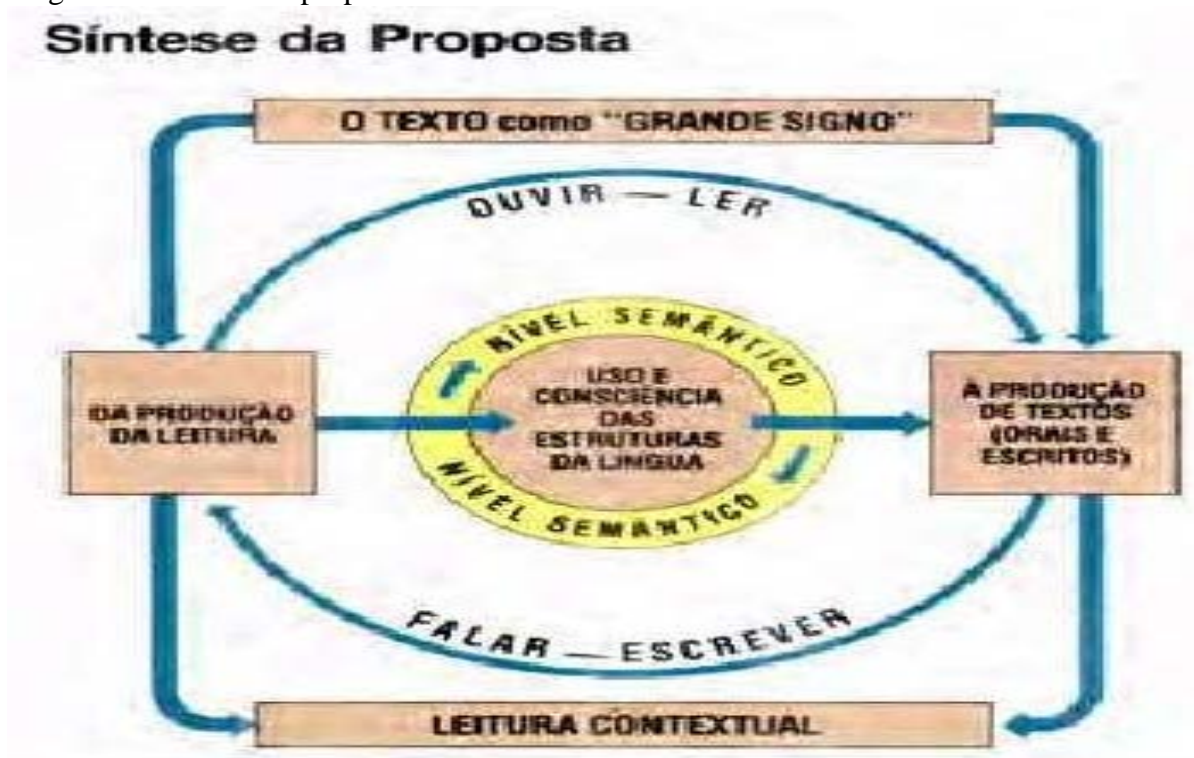
Estas três categorias recebiam uma atenção especial, pois Darcy entendia que não se poderia reincidir os equívocos pedagógicos até então cometidos. Desta forma, o número de alunos era reduzido nestas classes, no máximo 25 anos, além do acompanhamento pedagógico dos professores orientadores, que eram responsáveis pela formação constante dos docentes das classes de alfabetização.

O aluno renitente era visto como aquele que precisava ser estimulado a estar na escola, pois ele já havia passado pelo processo de alfabetização, sem êxito, logo era importante que a escola considerasse o universo cultural dos alunos, interessando-se pelo conhecimento adquirido no dia a dia. Esta proposta partia do entendimento de que os alunos que se encontravam em defasagem idade x série acentuada, deveriam passar por um processo de escolarização diferenciado e que reconhecesse sua experiência de vida, partindo da valorização do indivíduo enquanto sujeito histórico.

Algo apontado também por Darcy era a dificuldade de alguns pais em auxiliar os alunos em suas tarefas escolares. Para tanto, foi proposto para os alunos do Ciclo Básico, as atividades de Estudo Dirigido, através das quais os alunos contavam com quatro horas semanais de orientação de estudos. Cada CIEP contava com duas salas de Estudo Dirigidas: a sala 'Prazer de Ler' e a sala 'Desafio de Pesquisar' cujas atividades eram planejadas juntamente com os professores de turma, assim, havia a possibilidade de aperfeiçoamento na leitura, na escrita, em outros processos educativos e de avaliação continuada. O objetivo principal do Estudo Dirigido era que o aluno aprendesse a estudar e/ou aprofundasse conhecimentos de acordo com seu interesse.

Na proposta pedagógica dos CIEPs, a Língua Portuguesa tinha um papel primordial, partindo do conceito de competência/desempenho de Chomsky, entendendo que todos têm a competência de falar, mas o meio em que a criança cresce e as fontes a que ela tem acesso é que diferenciam seu desempenho. Portanto, o professor deveria estar consciente de sua ampla tarefa, de formar alunos críticos e sujeitos de suas próprias ações.

Figura 9 – Síntese da proposta de leitura



Fonte: RIBEIRO, 1986.

Outro ponto importante na constituição do CIEP era o tempo destinado a saúde das crianças. Os alunos e a comunidade tinham acesso à assistência médico-odontológica, além de participarem de várias atividades educativas e culturais para preservação da saúde. A atividade pedagógica da equipe de saúde era fundamental. De acordo com Ribeiro,

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

A equipe de odontologia era composta por um dentista e dois auxiliares de Odontologia. Esta equipe era volante e percorria 8(oito) CIEPs durante o ano letivo. Cada CIEP contava com um consultório médico e um consultório odontológico.



Figura 10 – Consultório odontológico do CIEP



Fonte: RIBEIRO, 1986.

Ressalta-se que o projeto de saúde nos CIEPs era parte ativa e integrante do projeto pedagógico, uma vez que previa o crescimento físico, emocional e social dos alunos. A saúde era vista como um processo que não se esgotava nos muros da escola, mas como algo dinâmico que interfere diretamente no dia a dia da comunidade.

Outro destaque a se fazer aos CIEPs foi o grande investimento na formação de professores. Nesse sentido, ao redefinir a escola e o espaço que ele ocupa dentro da sociedade e, Darcy compreendia que esta redefinição e reconstrução de papéis só poderiam ser feitas através da formação continuada em serviço. Segundo Monteiro (2009, p. 35) “[...] 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”.

Ressalta-se que todos os profissionais envolvidos passavam por um processo de formação, conforme aponta Mota (2013):

Figura 11 – Quadro de formação de profissionais do CIEP

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

Fonte: MOTA, 2013.

No I PEE havia uma Consultoria Pedagógica de Treinamento (CPT), constituída pelos grupos de trabalho de CA à 4ª série e de 5ª à 8ª série, que era responsável pelo trabalho de aperfeiçoamento do corpo docente e dos gestores, através de treinamento intensivo, treinamento em serviço e seminários e, ainda, pela orientação das equipes técnico-pedagógicas dos CIEPs. Esse treinamento em serviço se dava em três níveis (RIBEIRO, 1986, p. 101):

1º nível – Encontro com a equipe central:

- Professores orientadores (alfabetização e língua portuguesa – quinta série) – periodicidade semanal;
- Professores coordenadores (terceira e quarta séries e língua portuguesa da sexta à oitava série) – periodicidade quinzenal;
- Professores coordenadores das demais disciplinas da quinta à oitava série – periodicidade mensal;
- Equipe de direção dos CIEPs,
- Periodicidade mensal.

2º nível – Encontro dos professores orientadores e coordenadores com os professores regentes no âmbito de cada CIEP – periodicidade semanal (4 horas semanais).



3º nível – Seminário de ativação pedagógica. Encontro da Equipe Central de Treinamento com todo o corpo docente do CIEP – periodicidade semestral.

Os dois primeiros níveis objetivavam trabalhar o projeto pedagógico dos CIEPs, principalmente a proposta curricular, a forma de utilizar o material de apoio, e a realização do processo avaliativo. E o terceiro tinha como objetivo avaliar o projeto socioeducacional e ampliar as discussões acerca das experiências pedagógicas que pudessem enriquecer a discussão sobre o papel da escola frente à sociedade.

Ressalta-se que o primeiro CIEP foi inaugurado na metade do primeiro mandato de Brizola, no ano de 1985, e este programa de formação durou 2 anos, já que o governo posterior não deu continuidade à proposta inicial dos CIEPs.

No 2º PEE (1991-1994), a proposta de formação continuada dos professores se constituía num Curso de Atualização para Professores de Escolas de Horário Integral, realizado em convênio com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

De acordo com Maurício, “o Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral foi uma das estratégias encontradas (RIBEIRO, 1995) para compor a equipe de professores e prepará-la para o exercício da docência em escolas de horário integral” (MAURÍCIO, 2013, p. 44-45).

O público alvo da formação de professores no 2º PEE eram os professores recém-formados, oportunizando o início de sua atuação profissional, ao mesmo tempo com concluiriam seu processo de formação. Darcy justificava tal opção, da seguinte forma:

Porque se, por um lado, nos deparamos com a precária capacitação profissional que tem sido oferecida pelos cursos pedagógicos de nível médio, por outro, constatamos a resistência em mudar apresentada por aqueles que já atuam no magistério numa linha mais tradicional. Uma visão equivocada acerca da postura e da tarefa do educador deveria, urgentemente, ser substituída por um posicionamento crítico e lúcido, capaz de romper com a acomodação estabelecida e instaurar um clima de confiança e renovação (RIBEIRO, 1991, p. 185).

Além disso, Darcy Ribeiro acreditava que era essencial que a professora de uma escola de tempo integral também fosse de dedicação integral ao projeto, tendo tempo de planejar e passar por formação constante. Esta ação tinha como pressuposto orientar os professores quanto aos princípios, objetivos e metodologias desenvolvidas nos CIEPs, com foco no desenvolvimento do currículo e a realização do planejamento integrado.

De acordo com Darcy Ribeiro (1986, p. 83) “[...] a ação pedagógica que se pretende imprimir ao ensino público no Estado do Rio de Janeiro pressupõe o engajamento ativo e

consciente do professor de sala de aula, pois dele depende o sucesso da proposta do Programa Especial de Educação”. Para ele, a formação de professores era vista como “um salto de qualidade: os professores que atuam nos CIEPs participam de encontros pedagógicos que garantem o desenvolvimento de um processo de aperfeiçoamento profissional e de reflexão sobre sua prática enquanto educadores” (RIBEIRO, 1986, p. 83).

O professor era visto como peça fundamental neste processo, uma vez que este deveria ter, não mais aquela visão de aluno ideal, oriundo das classes dominantes, mas que tivesse sensibilidade e compreendesse que atenderia aos alunos das camadas populares. A competência técnica, o envolvimento e vontade política eram vistas como características primordiais para que os docentes pudessem atuar nos CIEPs.

A ampliação do tempo espaço no CIEP implicava na ampliação dos seus objetivos ao passo que assumir a formação de professores em serviço se tornara um avanço e claramente a seriedade como o processo pedagógico era tratado. Nesse sentido, concordo com Coelho (2002) uma vez que a autora considera ser de suma importância que a formação continuada do professor seja pautada na prática reflexiva de seu cotidiano, ou seja, que o educador tenha tempo para refletir ativamente sobre sua prática educativa. E esse tempo pode ser reservado dentro do próprio ambiente escolar, para que o professor consiga planejar, avaliar, refletir sua prática e se capacitar, perspectiva esta de formação continuada que vai ao encontro das concepções de formação de professores a partir da prática reflexiva defendidas por pesquisadores como Schön (1995), Nóvoa (1995), Zeichner (1993), dentre outros.

O programa de formação de professor sem serviço incluía estudos referentes a:

- Fundamentação científica a respeito dos processos pelos quais a criança aprende;
- Prática educativa na escola de horário integral, abordando atividades diversificadas, planejamento integrado e avaliação continuada;
- Domínio das disciplinas que compõem o currículo do ensino fundamental;
- Metodologia de ensino na perspectiva construcionista sociointeracionista;
- Instrumental teórico para pensar a diversidade cultural;
- Relação do processo saúde-doença às condições socioeconômicas e culturais;
- Fundamentação teórica da educação física voltada para o cuidado com o corpo e para a saúde através das atividades físicas,
- Leitura crítica das mensagens audiovisuais.

Para a realização dos estudos, os professores recebiam os seguintes materiais:

- Revista *Informação Pedagógica*, publicada pela própria SEEPE, com artigos sobre educação de autoria de pesquisadores, professores universitários, historiadores da educação, além de técnicos da própria Secretaria;
- *Educação pela TV*, composto por duas séries de vídeo: *Rede Geral*, 35 filmes que abordavam questões pedagógicas e culturais e *CLAC* (Curso Livre de Atualização de Conhecimentos), abrangendo conteúdos de língua portuguesa (40), matemática (40), ciências (30), história (30), geografia (30) e filosofia (15).
- *Cartas ao Professor*, que se constituíam em guias metodológicos para o ensino da leitura e da escrita, da matemática e de ciências.
- Os cadernos pedagógicos *Texto/Contexto*, que organizavam as atividades do Curso de Atualização.

Figura 12 – Material distribuído aos professores



Fonte: Acervo do CIEP 126 – São Gonçalo, 2019.

O curso foi organizado em 3 módulos, cada um com 640 horas, totalizando 1.600 horas. O curso acontecia no interior dos CIEPs, onde os cursistas faziam quatro horas diárias de prática docente e quatro horas de estudos teórico-pedagógicos através de material impresso e através de programas de vídeo.

De acordo com Maurício,

Para o Curso de Atualização de Professores para Escola de Horário Integral, foram selecionados professores através de prova de conhecimento básico de matemática e de uma redação sobre tema educacional. As condições para participar do processo seletivo eram: ter concluído sua formação de nível médio entre 1987 e 1992, já que se buscava perfil de professor jovem, com vontade de aprender, que não tivesse sido marcado pelo descaso do sistema público; e que não tivesse vínculo com o Estado, pois um professor que já passara por concurso público não poderia se submeter a uma avaliação de formação em serviço; além do mais, eles seriam bolsistas e isto implicava em não ter vínculo administrativo com órgão público. Estes foram os critérios propostos por Darcy Ribeiro (1995) em busca de suprir a demanda para este programa de escola que não contava com quantitativo suficiente de professor para as vagas que se abririam; sua adoção delimitou um perfil de professor para um processo de formação inédito para atuar numa escola nova no panorama da educação brasileira (MAURÍCIO, 2013, p. 6).

O curso contou com um total de 6.426 participantes, que foram selecionados entre 22.118 candidatos que passaram a atuar como professores bolsistas em 54 municípios do estado do Rio de Janeiro. O acesso ao mesmo foi por meio de processos seletivos, realizados de acordo com a demanda de inaugurações e sua realização se deu através de um convênio celebrado entre a Secretaria de Estado Extraordinária de Programas Especiais (SEEPE), responsável pela implantação dos CIEPs, e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), responsável pela avaliação neste curso de extensão. “Para participar deste projeto, os professores recebiam uma bolsa de estudos no valor de 2 vezes o piso salarial de professor inicial do Estado, uma vez que sua carga horária era de 40 horas” (MAURÍCIO et al., 1995, p. 512).

A formação do 2º Programa refletiu diretamente no resultado do concurso público realizado pela Secretaria Estadual de Educação em 1993, conforme mostra a ilustração abaixo (RIBEIRO, 1991, p. 187).

Figura 13 – Quadro do concurso dos CIEPs

	Nº DE INSCRITOS	Nº DE APROVADOS	ÍNDICE DE APROVAÇÃO
<b>Total</b>	30.582	8.039	26,28%
<b>Não-Bolsista</b>	23.518	5.463	23,22%
<b>Bolsista</b>	7.064	2.576	36,26%

Fonte: RIBEIRO, 1991.

Cabe apontar, como demonstra a ilustração acima (Fig. 3), que o percentual de aprovação entre os ditos bolsistas foi mais de 50% superior ao percentual de aprovação entre

os ditos não-bolsistas. Nota-se a importância desse processo de formação para que os professores desconstruíssem e reconstruíssem as suas práticas a partir de uma reflexão contínua, entendendo o trabalho docente como uma ação de busca, construção coletiva e de pesquisa.

Mas junto à realização do concurso e aos bons resultados alcançados pelos bolsistas, veio a preocupação, já que além dos bolsistas, havia entrado uma média de 5.000 novos professores aprovados não passaram pelo processo de formação. Então a equipe de formação do 2º Programa criou um curso específico para este público. Um curso que fora realizado aos sábados, sendo opcional ao professor, uma vez que não configurava hora de trabalho. Foi desenvolvido em 25 pólos, conseguindo uma taxa de participação de 90% do público alvo.

O processo de formação também foi pensado e desenvolvido para os gestores, pois se partia do princípio de que todos da equipe precisavam pensar e agir coletivamente. Segundo Ribeiro,

(...) a competência da equipe de direção e dos professores-orientadores que atuavam nos CIEPs assumiu inquestionável relevância. Cabia a essa equipe administrar a escola compartilhando decisões e fortalecendo as relações democráticas e solidárias de todo o coletivo; ampliar essa integração articulando-se com a comunidade para dinamizar toda a influência cultural, social e política que a caracterizava; implementar a proposta pedagógica e buscar condições para o bom funcionamento da unidade (RIBEIRO, 1991, p. 190).

A formação dos gestores era composta por um treinamento inicial, que durava oito dias, com carga horária de oito horas. Esta formação era direcionada aos novos gestores, de acordo com as novas inaugurações. Abarcavam questões do cotidiano da gestão escolar, tendo como foco a dimensão político-social da administração escolar, para a efetiva integração da direção com a comunidade e para a possibilidade de exercício de uma gestão democrática.

Além dos gestores, havia uma formação específica para os professores orientadores também. Esta se tratava de um treinamento inicial que durava três dias, com carga horária diária de 8 horas, e acontecia sempre ao inaugurar uma nova unidade de CIEP. Tinha como objetivo analisar as questões voltadas para a prática pedagógica, para o planejamento integrado, para a avaliação continuada e para as diferentes atividades dos CIEPs (animação cultural, vídeo educação, estudo dirigido, educação física e biblioteca).

Outra parte dessa formação inicial era a formação bimestral realizada nos pólos constituídos pela Secretaria Estadual Extraordinária de Programas Especiais. Esta, tinha como objetivo acompanhar as práticas docentes, realizando uma avaliação constante deste processo e propondo soluções para aparentes problemas. As discussões eram rerepresentadas

nas escolas, dentro do horário de formação continuada dos docentes, sob a orientação do professor orientador.

Figura 14 – Professores em formação



Fonte: O Livro dos CIEPs, 1986.

A formação continuada, na visão de Darcy Ribeiro, tinha a função de unir “teoria e prática, no fazer e refazer cotidiano da escola, para que este professor se tornasse capaz de construir, analisar, criticar, enfim, teorizar sua prática pedagógica com autonomia e consciência do momento histórico-social e de sua dinâmica” (RIBEIRO, 1991, p.185). Ele entendia que,

A ação pedagógica que se pretende imprimir ao ensino público do Estado do Rio de Janeiro pressupõe o engajamento ativo e consciente do professor de sala de aula, pois dele depende o sucesso da proposta do Programa Especial de Educação. Tomando como base de toda a proposta a criança das camadas populares, e não mais um aluno ‘ideal’ das camadas médias e ricas da sociedade, a competência técnica, o envolvimento e a vontade política do professor tornam-se condições básicas neste processo de mudança (RIBEIRO, 1986, p. 83).

Segundo Najjar (2018, p. 129), “no Brasil, a educação das elites se diferenciou da popular ao longo de toda a sua história, sobretudo no que diz respeito ao tempo de escolarização e às atividades voltadas para as crianças e para os jovens”, e Darcy Ribeiro, ao

identificar esta educação reprodutora das desigualdades sociais, propôs uma escola que redefinisse tempos e espaços, partindo de uma proposta pedagógica emancipadora, tendo a formação de professores um papel fundamental neste contexto de desconstrução e reconstrução da educação.

### 3 EDUCAÇÃO DE MARICÁ

Em história, tudo começa com o gesto de selecionar, de reunir, de, dessa forma, transformar em ‘documentos’ determinados objetos distribuídos de outra forma.

*Certeau*

Este capítulo se propõe a apresentar e contextualizar a educação de Maricá, seguindo uma linha histórica e cronologicamente linear, não só a partir da constituição da cidade sua localização geográfica, mas também seu contexto político, econômico e social, principalmente a partir do ano de 2009, com o início do governo de Washington Quaquá.

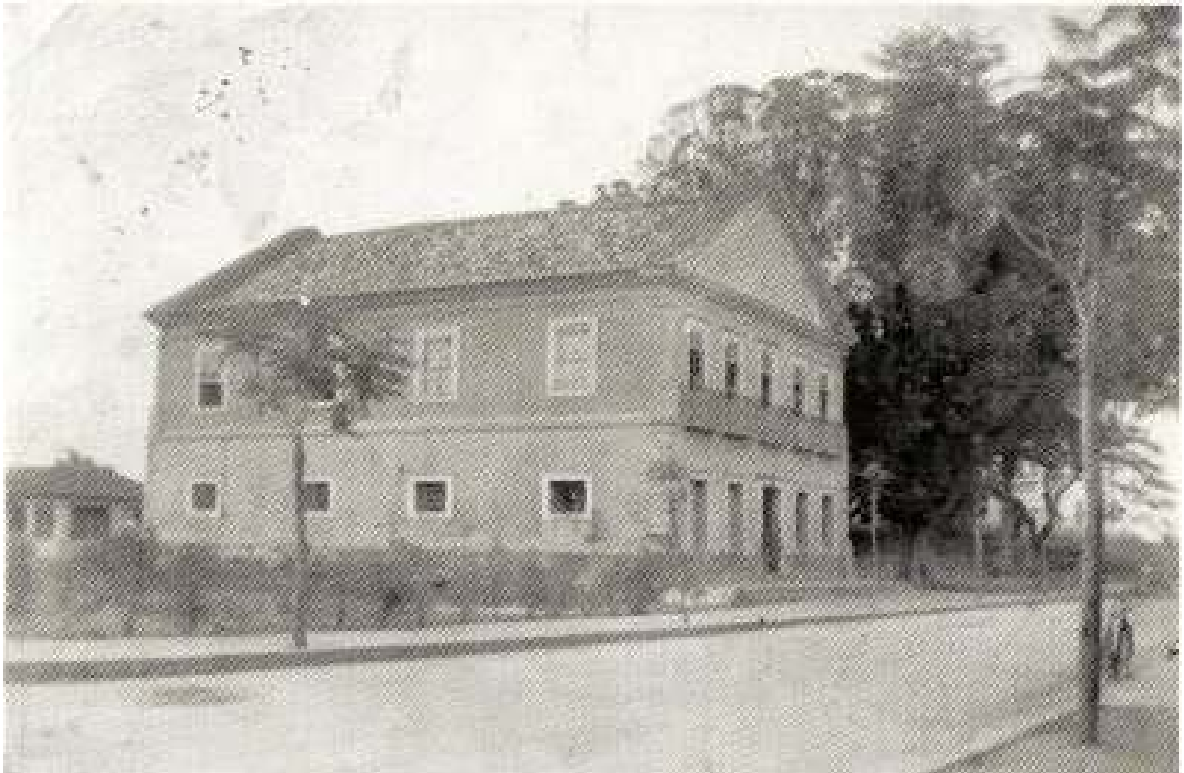
#### 3.1 Da Vila de Santa Maria a cidade de Maricá

Existem duas prováveis explicações para a origem do nome “Maricá”. A primeira é a de que o termo seja proveniente dos termos indígenas *mari* = espinheiro e *caá* = mato, em função da abundância desta planta, denominada “acácia espinhosa”, na região. Já outros autores atribuem o nome a uma corruptela da palavra “maracá”, espécie de chocalho usado pelos índios em suas festividades.





Figura 16 – Prédio de 1841 que abrigou a Câmara Municipal, a cadeia e, hoje, a Casa da Cultura



Fonte: Acervo da Secretaria Municipal de Turismo de Maricá – sem indicação de data.

A próxima ilustração (Fig. 14) retrata a construção atualmente, local onde funciona a Casa de Cultura de Maricá.

Figura 17 – Prédio de 1841 onde, atualmente, funciona a Casa de Cultura



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2010.

Figura 18 – Início da construção da torre da Igreja de Nossa Sr.<sup>a</sup> do Amparo



Fonte: Acervo da Secretaria Municipal de Turismo de Maricá – sem indicação de data

Figura 19 – Imagem atual da Igreja de Nossa Sr.<sup>a</sup> do Amparo



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2010.

### 3.2 A educação em Maricá

De acordo com (GONDRA; SCHUELER, 2008), as ações educativas ocorridas no Brasil, no período das províncias, eram através de diversos atores – a Igreja, o Estado, a Sociedade Civil. E esta instrução acontecia em espaços diferenciados também: nas casas, nos clubes, nas associações e agremiações, bibliotecas etc., e por meio de formas e práticas também diferenciadas e difusas no tecido social.

No início da constituição de Maricá enquanto cidade, algumas características podiam ser observadas: a existência de latifúndios, alguns que, além da agricultura de subsistência, eram também produtores de café, cana-de-açúcar, pecuária e, até mesmo, anil, que era produzido na fazenda São Bento e exportado para a Europa; a atuação marcante da Igreja; a presença de população escrava trabalhadora, bem como de negros livres e libertos. No que tange às ações educativas e de instrução, configuravam-se através do ensino individual, ministrado nas casas domésticas, nas fazendas, nas igrejas e nos espaços plurais de sociabilidade.

Com a expansão dos investimentos no setor de educação na província, identificamos a existência de três casas alugadas para escola de primeiras letras: duas na Vila, uma de meninos e uma de meninas, e uma em Ponta Negra. Para estas escolas, consta que havia quatro professores: dois na escola de meninos; uma professora na escola de meninas; e mais um professor em Ponta Negra.

Figura 20 – Escola Mista de 1º grau de Itapeba: instituição rural que tinha como papel levar as primeiras letras à região de zona rural



Fonte: Acervo de Maria Penha de Andrade e Silva, sem data.

Figura 21 – Índices do ensino público primário maricaense nos anos finais da Primeira República

Ano	Nº de escolas	Escolas em Funcionamento	Matrícula	Frequência
1922	10	-	-	-
1926	11	-	-	-
1927	-	-	-	-
1928	-	-	934	-
1929 <sup>195</sup>	12	12	966	-

Fonte: TOLEDO, 2010.

Em 1923 o município de Maricá teve o seu primeiro Grupo Escolar, o Grupo Escolar “Elisiário Matta”, nome dado em homenagem ao professor e fundador da Escola de Meninos, falecido em 19 de abril de 1915.

Figura 22 – Grupo Escolar – Atual Colégio Estadual Elisiário Matta



Fonte: Acervo da Secretaria de Turismo de Maricá, sem indicação de data.

Figura 23 – Colégio Estadual Elisiário Matta – foto atual



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2019.

O Colégio Estadual Elisiário Matta tem papel significativo no processo de construção da educação de Maricá, já que se tornou uma escola de formação de professores, colaborando para a ampliação da oferta de vagas escolares e para a expansão do acesso ao ensino em escolas primárias, já que o município não precisaria mais trazer professores de fora.



### 3.3 2009-2019 a educação de Maricá

Para melhor análise de como a questão da escola de tempo integral entrou na agenda de governo do município de Maricá, faz-se necessário, em primeiro lugar, recuperar o histórico da política local e do início da implantação desta proposta, identificando os principais atores, problemas e o contexto político em que a política surgiu. A partir dessa contextualização é que, então, será possível se fazer a aferição dos objetivos propostos neste estudo. Para delimitação do estudo, deu ênfase ao período de 2009 a 2019, já que as implantações de escolas em tempo integral no município de Maricá datam deste período.

Até o ano de 2008, o município de Maricá fora governado por prefeitos eleitos a partir de legendas políticas de direita. Nas eleições de 2008, o professor Washington Luiz Cardoso Siqueira (Quaquá), do Partido dos Trabalhadores, foi eleito com 36.133, um total de 62,60% dos votos válidos. Entre as propostas de governo, uma de suas promessas era construir em Maricá uma escola de tempo integral nos moldes dos CIEPs.

A câmara de vereadores era composta de 11 vereadores, sendo apenas 4 do PT e a maioria da oposição. Fato que durante o período do primeiro mandato ocorreram grandes conflitos entre o executivo e o legislativo municipal.

No ano de 2008, a Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá contava com 25 Unidades Escolares e a ampliação do tempo não existia em nenhuma delas.

Durante o seu primeiro mandato, Quaquá compôs sua equipe da Secretaria de Educação, tendo o professor Marcos Ribeiro Martins, que havia sido eleito vereador, como Secretário. A equipe que passou a atuar na Secretaria, em sua maioria, era de professores vindos da experiência dos CIEPs, já que o ponto de partida para a educação local era a implementação do tempo integral.

Implantar uma proposta de tempo integral no município de Maricá, no ano de 2009, não seria algo fácil, já que o prefeito assumira a Prefeitura com uma grande dívida, inclusive com a energia elétrica do prédio da administração pública cortada por falta de pagamento.

O panorama estrutural das escolas municipais não era muito diferente. Escolas degradadas, com falta de pessoal e materiais básicos.

Figura 24 – Escola Municipal Marcus Vinícius Caetano Santana



Fonte: Acervo da Secretaria de Educação, 2009/2019.

Implantar uma escola de tempo integral nestas condições seria um desafio, já que o orçamento aprovado também corria risco de não ser consolidado por falta de recursos.

No primeiro mandato, Quaqué sofreu uma grande oposição ao seu Governo, através de um movimento intitulado “Fora Quaqué, eu assino”, movimento que conseguiu arrecadar 8.000 assinaturas, pedindo o *impeachment* do prefeito.

A Câmara Municipal de Vereadores de Maricá decidiu pelo arquivamento do pedido de *impeachment* contra o Prefeito de Maricá, Washington Quaqué, em votação com quórum aberto no dia 17 de agosto de 2011, na Sessão Plenária da Câmara Municipal de Maricá. Destaque-se que se passaram 2 anos e meio de tensão, mais de metade do mandato, até que essa decisão fosse tomada.

Quaqué apontava que este movimento partira dos grandes empresários, orquestrados pelo grupo da Viação Nossa Senhora do Amparo, que estavam insatisfeitos com as melhorias iniciadas na cidade. Sobre o assunto, Quaqué enumera que,



É bom lembrar que, até o governo passado, as empresas de fora e os grandes investidores eram praticamente proibidos de investir na cidade. O que se queria era que os moradores pagassem ônibus para trabalhar em Niterói e no Rio. Mas eu fui atrás dos investidores, que hoje começam a montar negócios e gerar empregos para o povo do município. Além da educação, trazer empregos e gerar empregos é também nossa prioridade. E, se pensarmos bem, uma coisa está ligada na outra, educação emprego, emprego educação” (Jornal “O Dia”. Caderno Especial: domingo, 25/09/2011).

Em contrapartida às ações de desmonte contra seu governo, Quaquá utilizava o slogan “deixa o homem trabalhar”<sup>10</sup>, como uma forma de caracterizar as ações que vinham sendo feitas no município.

Todo este cenário instável do primeiro mandato atingiu diretamente o cumprimento das metas traçadas para o período, principalmente o que dizia respeito à educação, já que a arrecadação ainda era baixa, e a instabilidade política era grande. Vale lembrar que, embora houvessem forças contrárias, ainda no primeiro mandato, Quaquá conseguiu implantar um programa de Educação Integral em quatro Unidades Escolares. Houve uma grande junção de esforços para a implantação do Programa Mais Educação na cidade, além da criação da primeira legislação própria para a escola de tempo integral. Além disso, implantou-se a proposta da Escola Popular Transformadora (EPT), que, na visão de seus idealizadores, seria uma releitura dos CIEPs, mas que pela falta de orçamento não conseguiu se consolidar da forma pensada, em um prédio próprio, idealizado pelo escritório de Oscar Niemeyer. Optou-se, então, pelo aluguel e posterior compra de um imóvel que apresentava condições para implementação desta proposta, que originou a EPT da Mata Atlântica.

---

<sup>10</sup> Durante este período houve uma forte propaganda do Slogan, uma quantidade significativa de carros pelo município que traziam em seus vidros um adesivo com esse slogan, além disso, também se verificava essa mesma campanha em redes sociais, outdoors e veículos de comunicação como o rádio, por exemplo.

Figura 25 – EPT. Da Mata Atlântica 2009



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2010.

Outra ação feita neste período foi utilizar espaços externos, clubes, associações de moradores, quadras, para ampliação do tempo educativo, conforme desta a ilustração que se segue (Fig. 22). Além disso, foi rejeitada a implantação ou fechamento de parcerias com setores privados, como grandes empresas.

Figura 26 – Oficina de Artes EPT. Da Mata Atlântica



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2010.

Sobre este assunto, Cavaliere conclui:

Destaquem-se as dificuldades resultantes do fato de, como afirma Cury, decorrer daí “um caráter de administração complexa devido ao número de espaços e poderes implicados, devido ao conjunto bastante intrincado da legislação”. Ou seja, além de as parcerias não estarem livres das injunções político-administrativas locais, acrescente-se, do ponto de vista operacional, a dificuldade advinda tradição administrativa brasileira de funcionamento isolado dos diferentes setores que não estão objetivamente estruturados para atuar conjuntamente (CAVALIERI, 2011, p. 112).

Indo inclusive na contramão da proposta original do Mais Educação que dizia que:

Desde o final de 2007, e ao longo do primeiro semestre de 2008, um grupo de trabalho a reunir-se, periodicamente, convocado pelo MEC, sob a coordenação da SECAD, por intermédio da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. O resultado desse trabalho é o texto referência sobre Educação Integral, ora apresentado, que tem como objetivo contribuir para o debate nacional, com vistas à formulação de uma política de Educação Integral, sustentada na intersectorialidade da gestão pública, na possibilidade de articulação com a sociedade civil e no diálogo entre saberes clássicos e contemporâneos (BRASIL, 2009b, p. 9).

Mesmo sendo contrário à entrada de empresas, diretamente, na composição da ampliação do tempo escolar do aluno, naquela época buscava-se a oferta de atividades através de parcerias com outros órgãos do governo, inclusive os que previam questões básicas da vida humana como a saúde, alimentação. Havia uma ideia muito centrada em levar os serviços básicos para dentro da escola. Algebaile (2009), ao investigar essa mudança de paradigma, nos aponta que se encontra em processo uma “ampliação para menos” no âmbito da escola pública, sugestionando que esta instituição está sendo utilizada com fins privados e privatistas. Compreende-se, a partir da autora, que ao concebermos uma ampliação do escopo da escola básica pública, na medida em que inserimos mecanismos voltados aos direitos sociais, sobrecarrega-se a escola e acaba-se por reduzir o acesso à escolarização de qualidade, dada a situação precarizada das escolas.

Ao final do primeiro mandato, Quaquá entregou, ao todo, 16 escolas reformadas e 7 creches construídas, além disso, conseguiu realizar um concurso público para o magistério municipal. Em virtude disso, em 2012 a rede contava com 47 escolas.

Quanto à questão da aprendizagem, consideramos que o IDEB não é por si só um indicador de qualidade, particularmente no que diz respeito a educação integral. No caso de Maricá, o IDEB observado no município não apresentou números significativos de aumento.

Figura 27 – IDEB - Maricá

*Anos Iniciais – 1º ao 5º ano*

Município	IDEB OBSERVADO				METAS PROJETADAS							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Maricá	3.9	4.3	4.2	4.3	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8	6.1

*Anos Finais – 6º ao 9º ano*

Município	IDEB OBSERVADO				METAS PROJETADAS							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Maricá	4.1	3.9	4.1	4.0	4.2	4.3	4.6	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1

Fonte: INEP.

Quaquá foi reeleito e já encontrava uma nova configuração política e econômica: o município contava com R\$ 101 milhões arrecadados de royalties. Ressalte-se que nos primeiros nove meses de 2013, a Prefeitura de Maricá arrecadou outros R\$9,7 milhões em contribuições, além dos repasses do Governo Federal (R\$9.480.666,64 para a Saúde; R\$8.016.221,74 para Assistência Social; R\$2.040.363,50 para a Educação; R\$694.912,78 para a Cultura e R\$21.017,00 para o Desporto e Lazer).

Figura 28 – Maricá já recebeu mais de R\$100 milhões em royalties só nos primeiros meses de 2013<sup>11</sup>

Fonte: Divulgação | OGX, 2013.

No segundo mandato de Quaquá, a educação foi marcada por uma ampliação considerável no número de escolas, principalmente nas escolas de tempo integral. Mas, por

<sup>11</sup> Disponível in: <https://maricainfo.com/2013/11/19/marica-ja-recebeu-r100-milhoes-de-royalties-do-petroleo-em-2013.html>. Acesso 19 out. 2019.

outro lado, houve uma constante mudança de Secretários. Até o final do mandato, 6 (seis) secretários passaram pela secretaria de educação.

Neste período a educação passou a contar com 55 unidades escolares regulares, além de duas Escolas Indígenas, criadas pelo município após a negativa do estado em ofertar as matrículas às duas tribos que se instalaram no município.

Ao analisarmos a evolução das matrículas na Rede Pública Municipal de Ensino, conseguimos perceber uma oscilação entre a procura e a oferta nos segmentos da Educação Básica.

- Creche

Figura 29 – Total de alunos matriculados na Creche: 2009-2012

ANO	Nº DE UNIDADES	Nº DE PROFESSORES	Nº DE MATRÍCULAS
2009	16	44	341
2010	26	86	755
2011	29	91	933
2012	25	111	893

Fonte: INEP.Censo Escolar.

A rede municipal respondeu por 73% das matrículas na Creche em 2011. O número total de matrículas teve evolução de 134% no período de 2008 a 2011. Sendo a Rede Particular de Ensino responsável por 27% das matrículas em creche. Neste período o município atendia apenas a faixa etária correspondente à creche, até 3 anos de idade.

Nota-se, também, que há uma redução de escolas entre 2011 e 2012, o fato se deu através de um ato judicial, onde o município teria que atender o descrito na lei nº 5488, de 22 de junho de 2009, que diz em seu artigo 1º que “Terá direito à matrícula no 1º ano do ensino fundamental de nove anos, a criança que completar seis anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso”. Os alunos que tinham 5 anos e completariam 6 anos até 31 de dezembro passaram para o 1º ano e as crianças que completariam 4 anos após 31 de março e estavam na creche, passaram automaticamente para a pré-escola. Logo, escolas que eram consideradas creches, passaram a ser consideradas pré-escolas.

- Pré-Escola

Figura 30 – Total de alunos matriculados na Pré-Escola: 2009-2012

ANO	Nº DE UNIDADES	Nº DE PROFESSORES	Nº DE MATRÍCULAS
2009	50	164	2.065
2010	45	172	1.784
2011	58	177	1.801
2012	61	187	1.879

Fonte: INEP.Censo Escolar.

Houve variação de (-)38% na quantidade de alunos matriculados no período de 2010, tal fato pode ser explicado pelas grandes chuvas que causaram danos a todo município: muitas escolas perderam telhados, foram condenadas pela defesa civil e alguns casos foram interditadas. O município então priorizou a matrícula de alunos no Ensino Fundamental, tendo uma redução na Pré-escola. Mas, podemos perceber que no ano seguinte o município consegue estabelecer a média de matrículas da pré-escola, sendo responsável por atender a 80% da demanda.

- Ensino Fundamental

Figura 31 – Total de alunos matriculados no Ensino Fundamental: 2009-2012

ANO	Nº DE UNIDADES	Nº DE PROFESSORES	Nº DE MATRÍCULAS ENS. FUND. I	Nº DE MATRÍCULAS ENS. FUND. II
2009	66	978	7.223	3.490
2010	65	969	6.948	3.284
2011	67	1.016	7.032	3.362
2012	72	1.075	7.088	3.677

Fonte: INEP.Censo Escolar.

Nota-se que houve uma redução no número de professores na rede, o dado se dá ao fato do término do contrato temporário. A maior parte das carências foi coberta por professores em jornada dupla.



Figura 32 – Total de matrículas na Rede Estadual de Ensino 2º Segmento: 2009-2012

ANO	Nº DE UNIDADES	Nº DE PROFESSORES	Nº DE MATRÍCULAS
2009	11	231	3.006
2010	10	231	2.997
2011	10	224	3.152
2012	10	216	2.404

Fonte: INEP.Censo Escolar.

Observa-se que houve diminuição no número de matrículas da rede estadual, de forma contínua, o fato se deu pelo processo de municipalização do Ensino Fundamental.

Neste período, quase dois terços dos municípios do estado do Rio de Janeiro apresentaram redução na quantidade de estabelecimentos da rede estadual. Maricá teve uma variação de (-)42% no fluxo de matrículas. Esta redução pode ser explicada pelo fato da Rede Estadual de Ensino adotar uma política de municipalização gradativa do Ensino Fundamental II (6º ao 9º), resultando numa ação que foi questionada pelo Ministério Público, já que o Ensino Fundamental deve ser ofertado em regime de cooperação entre entes.

- Educação Integral

Quanto à Educação Integral, observamos os seguintes dados:

Figura 33 – Evolução de matrículas em tempo integral: 2009-2012

2009	2010	2011	2012
150	321	1.279	1.667

Fonte:INEP. Censo Escolar.

Fica evidenciado nos números que as matrículas em tempo integral cresceram, gradativamente, no município, sobretudo entre 2010 e 2011. Observamos, então, que mesmo o município passando por tensões políticas e financeiras, a escola de tempo integral continuou na agenda governamental.

Figura 34 – Escola Municipal Indígena<sup>12</sup>

Fonte: Prefeitura Municipal de Maricá, 2018.

Figura 35 – Alunos da Escola Indígena<sup>13</sup>

Fonte: Prefeitura Municipal de Maricá, 2018.

<sup>12</sup> Disponível in: <https://www.marica.rj.gov.br/2018/03/14/marica-da-exemplo-de-educacao-inclusiva-em-aldeias-indigenas/>. Acesso: 20 out. 2019.

<sup>13</sup> Disponível in: <https://www.marica.rj.gov.br/2018/03/14/marica-da-exemplo-de-educacao-inclusiva-em-aldeias-indigenas/>. Acesso: 20 dez. 2019.



No início do segundo governo Quaquá, 2013, a secretária era a professora Marta Quem, que ampliou significativamente o programa Mais Educação no município, passando a atender 99% das escolas de Ensino Fundamental<sup>14</sup> e a oferta das escolas de tempo integral, principalmente o número de alunos em tempo integral. No ano de 2014, quem passa a responder pela secretaria de Educação é a professora Adriana Luiza da Costa. Neste período há um investimento maior na reforma das Unidades Escolares e na Formação de professores, através do projeto “Pratas da Casa”. Este projeto consistia no conceito de formação em rede. Os funcionários da Secretaria de Educação apresentavam propostas de formações, estas eram avaliadas pela equipe pedagógica do órgão central, e, semestralmente, a secretaria de educação abria inscrições para formações como, psicomotricidade, redação, metodologias.

Foi o período com maior registro de formações, voltadas para diversos campos da educação. Os arquivos referentes a este período não foram encontrados. As atas de presença, currículos, foram encaminhadas ao Tribunal de Contas do Estado, e as cópias não localizadas.

Figura 36 – Formação em Educação Inclusiva



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2014.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Apenas a Escola Municipalizada de Inoã não fez adesão, pois acabara de ser municipalizada e ainda estava organizando sua documentação.

<sup>15</sup> Todo acervo apresentado pelo autor possui autorização de uso de imagem arquivado na secretaria de educação de Maricá

De acordo com a minuta<sup>16</sup> de edital do “Pratas da Casa”, o projeto tinha como objetivo:

**Art. 2º** Desenvolver ações de formação continuada com professores, gestores e demais profissionais da educação com vistas a atender aos anseios da categoria no sentido de contribuir para a continuidade da formação destes profissionais. Tais ações deverão ser planejadas e executadas em consonância com o perfil de formador proposto pela Secretaria Adjunta de Educação para atuar junto à Superintendência de Formação Continuada (MARICÁ, 2013).

O projeto só teve uma edição, e como demandava pagamento de muitos funcionários, disposição de locais, materiais, foi dado por encerrado em meados de 2014.

Além da formação de professores, houve na gestão da professora Adriana uma significativa ampliação da oferta de tempo integral nas Unidades Escolares, passando para 15 o número de escolas a ofertarem. Neste período buscou-se uma maior integração entre o PROMETI e o Mais Educação, ampliando assim a jornada de 7 para 9 horas diárias.

No ano de 2015, quem assume a Secretaria de Educação é o professor William Campos. Anteriormente observamos um maior investimento na ampliação da jornada escolar para os alunos do Ensino Fundamental. Porém, na gestão do professor William, o investimento maior aconteceu na Educação Infantil. Segundo ele, era esta a etapa mais importante para a formação. Na sua gestão a Educação Infantil passou a ser ofertada em 12 unidades, atendendo a 3.105 alunos, sendo 1.092 em horário integral. Todas as crianças com idade entre 4 e 5 anos estavam matriculadas na rede municipal e 25% dos alunos de 2 e 3 anos estavam nas escolas.

Em contrapartida, o Ensino Fundamental não apresentou ampliação. Mas ressalta-se que foi na gestão de William Campos que a maior parte das reivindicações da classe do magistério foram atendidas: foi dado 1/3 de planejamento para os docentes, Orientadores Pedagógicos e Educacionais; Escolas de tempo integral passaram a ter o repasse calculado em dobro por matrícula de alunos em tempo integral, assim passando a ter mais profissionais. Cada escola da rede pública municipal elencava três necessidades prioritárias, e estas três eram discutidas pela comunidade escolar e atendidas pela Secretaria de Educação, além de ter sido realizada no período a Conferência Municipal de Educação.

Cinco meses após William ter assumido a Secretaria de Educação, o professor Marcos Ribeiro, então vice-prefeito solicita ao prefeito retorno à função de Secretário de Educação. William é exonerado, fato que ocasionou grande repercussão na rede, uma vez que ele era

---

<sup>16</sup> O edital do projeto “Pratas da Casa” não foi publicada pois se baseava em pagamento através de hora extra. Com receio de comprometimentos fiscais, optou-se por não publicá-lo.

muito bem visto, já que atendia as solicitações da categoria, feitas através do Sindicato Municipal dos Profissionais da Educação.

Em meio à tumultuada saída de William Campos, o vice-prefeito, professor Marcos Ribeiro, assume a Secretaria de Educação pela 2ª vez. Sua passagem durou apenas 3 meses, logo sendo substituído pelo advogado Daniel Neto. Daniel desempenhava, até então, a função de Assessor Jurídico da Secretaria, não atuando diretamente em assuntos pedagógicos. Pela primeira vez o município teria um secretário que não tinha formação pedagógica. O mesmo atuou de outubro de 2015 até o final do ano de 2016, tendo enfrentado grandes problemas ocasionados pelos reflexos da conjuntura política nacional.

No ano de 2016, através do impeachment da presidenta Dilma e a derrubada do governo eleito de forma democrática pelo povo, um golpe se concretizou. Um impeachment só poderia acontecer se houvesse um crime de responsabilidade, o que não ocorreu, indo de encontro ao que estava previsto na Constituição, que foi escancaradamente violada (SAVIANI, 2017). No entendimento de Frigotto,

O atual golpe instaurado no Brasil reitera, com novas sutilezas, as estratégias do passado da classe dominante brasileira para interromper duas conquistas, ainda que parciais, dos movimentos sociais, sindicatos, instituições científicas e culturais historicamente empenhadas na luta por uma sociedade mais justa: a Constituição de 1988 e a eleição, em 2002, do ex-operário Luiz Inácio Lula da Silva (FRIGOTTO, 2017, p. 20).

Com a saída de Dilma, o Brasil começa a ter grandes perdas, principalmente nos seus aspectos sociais. A educação passa a ser alvo de grandes transformações negativas, dentre elas, o congelamento dos investimentos em programas educacionais, com a aprovação de Emenda Constitucional 95/2016. Veríssimo aponta que “está no DNA da classe dominante brasileira, que historicamente derruba pelas armas se for preciso, toda ameaça ao seu domínio, seja qual for sua sigla. (Luiz Fernando Veríssimo)<sup>17</sup>. Com isso o município de Maricá deixa de receber recursos de investimento em educação, sofre baixa em Programas como o Mais Educação, que passa a atender somente 5 unidades escolares, quando chegara a atender 54 anteriormente.

O período que compreende 2009 a 2016 foi de grandes transformações políticas, econômicas e sociais no município de Maricá. A cidade de Maricá lançou a primeira moeda social eletrônica do país, segundo a Rede Brasileira de Bancos Comunitários. Diferente de

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.brasil247.com/midia/verissimo-critica-o-odio-do-conservadorismo-raivoso>. Acesso: 30 nov. 2019.

outras moedas já existentes no Brasil, a "Mumbuca" faz parte de uma política da prefeitura para complementação de renda de famílias carentes.

A Mumbuca foi criada a partir do Programa Municipal de Economia Solidária, combate à pobreza e desenvolvimento econômico e social de Maricá, por meio da Lei N° 2.448, de 26 de junho de 2013. Esta ação do governo apresenta como objetivo estabelecer parcerias com entidades públicas ou privadas para operação do Banco comunitário de Maricá.

A economia solidária tem como prioridade a formação de redes de colaboração, que integrem os grupos consumidores, prestadores de serviços e produtores para a prática de finanças solidárias e consumo ético assim como a produção sustentável do próprio comércio justo. O acompanhamento da moeda social Mumbuca é feita pelo conselho Municipal de Economia Solidaria, combate à Pobreza e Desenvolvimento Econômico e Social de Maricá - ECOSOL-CPDES, órgão consultivo e deliberativo, vinculado a Secretária Municipal de Direitos Humanos e Cidadania.

Figura 37 – Sede do Banco Mumbuca, em Maricá<sup>18</sup>



Fonte: Liana Melo, 2018.

O Banco Mumbuca é o repassador oficial dos programas de transferência de renda mínima da prefeitura de Maricá e conta com 13 mil correntistas. As famílias cadastradas

<sup>18</sup> Disponível em: <https://projetocolabora.com.br/ods1/mumbuca-a-primeira-moeda-social-eletronica-do-pais/>. Acesso: 22 out. 2019.

recebem R\$ 110,00, o equivalente a 110 mumbucas por mês. Os TekoaKa'AguyOvy Porã, população indígena da etnia guarani da Aldeia da Mata Verde Bonita, localizada nas proximidades da cidade, recebem três vezes mais da prefeitura, isto é, 330 mumbucas. De acordo com o então Secretário de Economia Solidária, Diego Zeidan<sup>19</sup> (2018, n.p.) “Temos uma dívida histórica com essa população, por isso os indígenas recebem mais que os outros beneficiários dos programas de renda mínima da prefeitura”.

Antes da implementação da moeda social, mesmo o município sendo um dos recordistas em recebimento de royalties do petróleo no estado do Rio de Janeiro, havia um total de 13 mil famílias maricaenses que viviam em situação de vulnerabilidade social. De uma maneira geral, são as beneficiárias deste programa de renda mínima.

Apesar dos benefícios trazidos por esta política de transferência de renda, uma parcela da população, principalmente os vereadores opositores ao governo, apresentavam grandes críticas ao programa, como apontam Rector e Lauder:

(...) o crescimento das transferências governamentais e o estado de bem estar tiram a iniciativa dos pobres de procurar emprego e os tornam dependentes das transferências contínuas do governo. Em assim sendo, muitas famílias escolheriam continuar na pobreza para receber esses benefícios sociais. Isso reflete a hipótese da dependência do bem estar social. Se correta ou parcialmente correta, o crescimento dos gastos sociais *per capita* aumentaria a dependência social e diminuiria os efeitos do crescimento econômico em reduzir a taxa de pobreza (RECTOR; LAUDER, 1995, p. 28).

Como alternativa a estas críticas, a Prefeitura implementou uma série de ações, através das Secretarias de Educação, Trabalho, Economia Solidária e Assistência Social, que vinculam o Mumbuca à presença escolar dos menores e frequência no contra turno a oficinas diversificadas, de formação política, participação cidadã, projetos integrados e políticas de capacitação profissional, essa ramificação foi chamada de Mumbuca Futuro.

---

<sup>19</sup> Disponível em: <https://projeto colabora.com.br/ods1/mumbuca-a-primeira-moeda-social-eletronica-do-pais/>. Acesso: 30 out. 2018.



Figura 38 – Aluna do projeto Mumbuca Futuro<sup>20</sup>



Fonte: Prefeitura Municipal de Maricá, 2019.<sup>21</sup>

O programa Mumbuca Futuro prevê dois benefícios: 50 Mumbucas (equivalente a R\$ 50) por mês, para ajudar na compra de livros e material escolar, condicionados a 75% de frequência nas aulas do programa e nas aulas regulares e o depósito de R\$ 1.200 a cada ano cursado no ensino fundamental e médio, condicionados à aprovação escolar. Esse último benefício só poderá ser utilizado para custear o ensino universitário ou para a implantação do próprio negócio.

Silva, Yazbek e Giovanni (2008, p. 202) apontam que a principal causa da pobreza no Brasil é a desigualdade na distribuição de renda e riqueza socialmente produzida, destacando que a redistribuição exige, portando uma focalização, “tanto nos ricos, cobrando mais destes, como nos pobres, redistribuindo renda”.

Vale lembrar que, além da moeda social, a prefeitura implementou também o transporte público gratuito, programa Tarifa Zero, através da Empresa Pública de transporte, conhecidos como vermelhinhos.

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.marica.rj.gov.br/2019/11/06/mumbuca-futuro-500-cartoes-para-alunos-serao-entregues-nesta-quinta-feira/> Acesso: 06 nov. 2018.

<sup>21</sup> Todo acervo apresentado pelo autor possui autorização de uso de imagem arquivado na secretaria de educação de Maricá

Figura 39 – Ônibus Vermelhinho



Fonte: Prefeitura Municipal de Maricá [site], 2019.

O serviço teve início no ano de 2015, gerando grande repercussão. Mesmo atendendo a população como um todo, teve suas operações canceladas, a partir de uma ação movida por empresários proprietários das viações Nossa Senhora do Amparo e Costa Leste, únicas a operar na cidade até então. Chamaram a ação da Prefeitura de *dumping*. Termo, em inglês, utilizado para definir a prática em disputas comerciais, de ofertar preços abaixo do valor de mercado, para prejudicar a concorrência.

O vermelhinho foi proibido de circular por duas vezes, em 2015 e em 2016. Nas duas oportunidades, a prefeitura recorreu e conseguiu reverter a decisão judicial. A concessão da empresa Costa Leste foi revogada, passando, assim, os vermelhinhos a atender as linhas antes operadas por esta empresa.

Pode-se inferir que tanto o Mumbuca Futuro como o Tarifa Zero realizam mediações relacionadas à sobrevivência das famílias e à permanência no espaço escolar, fato que, em si mesmo, constitui um diferencial de qualidade, e que precisa ser situado historicamente. Diante disto, cabe destacar que qualquer política – que tenha como princípio o enfrentamento à pobreza – articulada com a política econômica local e com investimentos sociais, a médio e longo prazo, contribui diretamente no desenvolvimento da educação.

No período correspondente ao segundo mandato de Quaqué podemos apresentar o seguinte quadro de evolução nas matrículas:

- Creche

No período elencado pode-se perceber que o município conseguiu atender a 52% das matrículas em creche, apesar da diminuição do número de matrículas e unidades de atendimento.

Figura 40 – Quantitativo de matrículas na creche: 2013-2016

ANO	Nº DE UNIDADES	Nº DE PROFESSORES	Nº DE MATRÍCULAS
2013	47	156	1.146
2014	48	198	1.437
2015	41	156	1.330
2016	39	159	1.119

Fonte: INEP. Censo Escolar.

- Pré-Escola

Já na pré-escola, a rede pública municipal de ensino de Maricá foi responsável por 73% das matrículas em 2016 e a ilustração (Fig. 41) que se apresenta abaixo revela o crescimento do número de unidades, professores e matrículas.

Figura 41 – Quantitativo de matrículas Pré Escola: 2013-2016

ANO	Nº DE UNIDADES	Nº DE PROFESSORES	Nº DE MATRÍCULAS
2013	63	225	2.999
2014	69	325	3.096
2015	66	309	3.228
2016	63	358	3.533

Fonte: INEP. Censo Escolar

Percebe-se, portanto, que houve variação de 35% na quantidade de alunos matriculados na pré-escola entre 2013 e 2016.

- Ensino Fundamental

Figura 42 – Total de alunos matriculados no Ensino Fundamental pela Rede Municipal: 2013-2016

ANO	Nº DE UNIDADES	Nº DE PROFESSORES	Nº DE MATRÍCULAS FUNDAMENTAL I	Nº DE MATRÍCULAS FUNDAMENTAL II
2013	50	1.103	6.975	3.986
2014	52	1.306	7.897	4.132
2015	54	1.278	8.431	4.104
2016	55	1.339	8.487	4.238

Fonte: INEP. Censo Escolar.



Os dados em destaque apontam que houve uma oscilação entre 9% e 13 % no número de matrículas realizadas entre os anos de 2013 e 2016.

A rede pública estadual de ensino foi responsável por 9% dos alunos matriculados de 2016 e o quadro que se apresenta é o seguinte:

Figura 43 – Total de matrículas realizadas no Segundo Segmento do Ensino Fundamental – Rede Estadual: 2013-2016

ANO	Nº DE UNIDADES	Nº DE PROFESSORES	Nº DE MATRÍCULAS
2013	9	224	2.410
2014	9	220	2.147
2015	9	194	1.996
2016	9	206	1.862

Fonte: INEP.Censo Escolar.

Nota-se que a rede estadual de ensino em Maricá teve variação de (-)41%. A rede estadual apresentou, conforme dito anteriormente, uma queda brusca no número de matrículas, fato que comprova a política adotada pelo ente, de passar para os municípios, sem acordo prévio, o atendimento ao Ensino Fundamental.

Nas eleições de 2016, o médico Veterinário Fabiano Horta (PT) foi eleito com 39.128 votos, trazendo como base de sua proposta a continuidade e a ampliação dos programas desenvolvidos por Quaquá.

Diferentemente do que ocorreu com o mandato de Quaquá, houve na gestão Fabiano Horta uma opção pela manutenção da mesma secretária de educação, a professora Adriana Luiza da Costa, mesmo passando por pressões políticas para uma possível troca e reencaminhamento do vice-prefeito, Marcos Ribeiro, para a função. Pontua-se, então, que este cenário representa um território em disputas internas e externas.

Dentre as propostas de Fabiano, a criação do Campus de Educação Popular Transformadora (CEPT) tornou-se uma marca na campanha política. Seria, assim como o EPT no governo Quaquá, o projeto que partiria das ideias de Darcy Ribeiro, mais pontualmente, os CIEPs. Seria um Campus composto por duas escolas, além de espaços utilizados pela sociedade civil, como quadras, praças, as chamadas áreas comuns. Além disso, o fortalecimento de outras redes, através de parcerias para participação em projetos, a reestruturação física da fachada dos prédios das escolas estaduais, fez parte, até o período desta pesquisa, dos ideários da Secretaria de Educação. Pois, na fala da secretária, professora

Adriana Luiza, o município não poderia pensar somente nas escolas municipais, mas sim nas escolas do território municipal. Investindo, também, na rede Federal e Estadual, além de abrir as portas para a rede particular participar de projetos desenvolvidos.

No ano de 2018, por ocasião do lançamento da obra do CEPT, o prefeito Fabiano Horta afirmou<sup>22</sup>:

A nossa ideia é ter nessa escola popular e transformadora (CEPT) um espaço onde queremos que a criança tenha a dinâmica de todas as potências de sua inteligência, da arte, da cultura, com os esportes e com a terra. Esse é um conceito que queremos implantar aqui da dimensão agroecológica, onde possamos voltar a ter o contato com a grandeza do conhecimento do plantar, do saber e da importância do alimento(...) (HORTA, 2018, n.p.)

Na mesma ocasião, a secretária de educação, professora Adriana Costa, disse que

“Nós vemos aqui o sonho de qualquer educador. Lembramos do Darcy Ribeiro sonhando com o CIEP, do Anísio Teixeira, que começou lá na década de 1930 falando da importância que tem a educação de tempo integral”, disse. “A herança que um governo pode deixar para a sua população é o conhecimento. E este só consegue ser passado quando começamos trabalhar desde a educação infantil e ir mudando a mentalidade” (COSTA, 2018, n.p.)

---

<sup>22</sup> Prefeitura Municipal de Maricá, 27/07/2018. Ver [site] <https://www.marica.rj.gov.br/2018/07/27/prefeito-lanca-obra-do-campus-de-educacao-publica-transformadora-em-itaipuacu/>. Acesso: 15 set. 2018.

Figura 44 – Obras do CEPT<sup>23</sup>

Foto: Wallace Dias, 2019.

Até a finalização deste trabalho o CEPT tinha previsão de inauguração no mês de setembro do ano de 2020. Neste período o município passou a ter 25 Unidades Escolares em tempo integral. O número total de escolas, até 2019, era de 64 ao total, distribuídas entre creches, pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental.

O governo municipal construiu um prédio para alocar o Instituto Federal Fluminense (IFF), já que no município não existiam escolas técnicas. A construção fez parte de um acordo entre a prefeitura e o governo federal. Após a conclusão da obra, o prédio foi entregue para ser administrado integralmente pelo governo federal. A instituição atende ao nível médio técnico integrado em Edificações e programas de pós-graduação, totalizando 600 alunos matriculados.

---

<sup>23</sup> Disponível in: <https://plantaofoco.com.br/cidades/campus-de-educacao-em-marica-pronto-em-setembro-de-2020/> Acesso: 15 jan. 2020.

Figura 45 – Construção do IFF<sup>24</sup>



Fonte: Lei Seca Maricá [site], 2019.

Além da escola federal, o município também disponibilizou um espaço para a criação de uma escola de Ensino Médio, administrada pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro. Pontua-se que o bairro de Itaipuaçu não tinha uma escola estadual, tendo os alunos que procurar vaga em outros bairros bem distantes.

Figura 46 – Colégio Estadual Prof. Darcy Ribeiro



Fonte: Prefeitura Municipal de Maricá, 2019.

<sup>24</sup> Disponível in: <https://leisecamarica.com.br/campus-do-instituto-federal-fluminense-e-inaugurado-em-marica/>. Acesso: 18 fev. 2020.



O município também criou o programa Passaporte Universitário, que deu acesso ao Ensino Superior à população, sendo o fator de baixa renda o principal ítem para conseguir uma vaga. A oferta é feita através de convênio com instituições privadas que disponibilizam vagas em todos os cursos. Até a finalização desta pesquisa, a prefeitura havia disponibilizado 5.000 bolsas de estudo. Os alunos recebem bolsas de estudo, onde a prefeitura arca com as mensalidades dos cursos escolhidos junto as instituições.

Figura 47 – Universitários recebem bolsas de estudo<sup>25</sup>



Fonte: Katito Carvalho, 2019.

Neste período Maricá consegue atingir uma das metas estabelecidas pelo índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. No resultado do IDEB, Maricá passou de 4,9 em 2015 para 5,5 em 2017 no Ensino Fundamental I. Além disso, o município apresentou um crescimento considerável no Fundamental II (8º / 9º ano): subindo de 3,9 para 4,5.

Outro programa desenvolvido na gestão de Fabiano foi o Exame Municipal de Certificação de Competências do Ensino Fundamental – EMCCEF. Este programa parte da aplicação de uma avaliação, englobando os diversos conteúdos desenvolvidos nas escolas de ensino fundamental, a alunos com distorção série x idade e pessoas da sociedade civil que não completaram o ensino fundamental. É importante destacar que o EMCCEF segue os padrões do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA),

<sup>25</sup> Disponível in: <https://www.marica.rj.gov.br/2019/03/27/passaporte-prefeitura-entrega-1241-bolsas-para-universitarios/>. Acesso: 17 jan. 2020.

programa com a mesma finalidade, implementado pelo Governo Federal e, que, por atender a população de uma forma geral, se consolida como uma das maiores políticas de correção de fluxo do estado do Rio de Janeiro.

Figura 48 – Cerimônia de certificação do EMCCEF



Fonte: Prefeitura Municipal de Maricá, 2019.<sup>26</sup>

Maricá, além de conseguir universalizar a Pré-Escola e o Ensino Fundamental, tem ofertado creche a 25% da demanda manifestada e investido em programas para que a população consiga atingir níveis mais elevados de ensino, como chegar a Universidade. Fabiano consegue, neste período, dobrar o número de beneficiários do Mumbuca e de atendidos no Tarifa Zero, pontos que havia elencado em sua campanha. Por outro lado, não conseguiu aprovar o novo plano de carreira para os funcionários do magistério.

O desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – não pode ser construído sem um trabalho articulado de atores sociais e institucionais, ou seja, entre as pessoas, instituições e políticas que constituem a vida dos estados, municípios e comunidade.

Logo, foi através do diálogo entre esses diversos setores, Educação, Assistência Social, Economia Solidária, Cultura, Esporte, que permitiu ao município de Maricá construir

---

<sup>26</sup> Todo acervo apresentado pelo autor possui autorização de uso de imagem arquivado na secretaria de educação de Maricá

um conjunto de ações integradas, como o Mumbuca Futuro, Passaporte Universitário, a correção de fluxo e combate à evasão escolar, além do investimento em formação técnica inicial, que o município logrou o êxito em conseguir universalizar a educação básica. Este conjunto de ações revela a disposição de vencer os desafios propostos pela educação integral e a implantação deste conceito de educação no município. Tal panorama nos mostra que a educação está relacionada à população como um todo, o que nos leva a concluir que as ações realizadas resultam neste e deste encontro com o pensamento de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

#### 4 METODOLOGIA: TECITURAS DO CAMINHO

Inicialmente, esclareço que a função que exerço atualmente, Subsecretário de Gestão da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá, influenciou diretamente na escolha dos caminhos metodológicos que segui. Pois, a coleta de dados feita diretamente *in loco*, como por exemplo, através de entrevistas, poderia não refletir necessariamente a realidade: até que ponto as pessoas entrevistadas responderiam o que pensavam ou algo para não se comprometer? Entretanto, cabe ressaltar que esta função me dá acesso a uma gama de documentos que evidenciaram as questões pertinentes ao estudo, aliado à minha memória pessoal, fato dado por ser sujeito participante da história que se sucedeu durante o período estudado.

Disto isto, evidencio que na descrição de fatos ou apresentação de conceitos e outras discussões recorri à primeira pessoa do plural ou formas impessoais do verbo. Ao longo deste trabalho, teci, também, uma história que revela minhas noções, minhas sensibilidades e meus limites, ou seja, uma história de vida que entrelaça a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, onde minha própria história se encontra com o objeto de pesquisa. Ao trazer uma história que está tão viva em mim, naquilo que sou, penso, sinto e falo, articulando-a com a pesquisa em questão, minha cidade, Maricá, as escolas por onde passei, os lugares onde estive, tudo se torna muito pessoal, neste momento não pode fugir do uso da primeira pessoa do singular, pois esta narrativa me faz um personagem dela.

O que busquei foi mostrar a necessidade que se faz presente em alguns casos de fugir à norma, aos padrões, ao que já está estabelecido. Como, por exemplo, a necessidade de se optar pela escrita de um texto em uma pessoa verbal apenas.

Entendo que

[...] cada eu já é multidão, multiplicidade interna e externamente exposta a uma complexa heterogênesse, qual dos eus habitantes deste velho território chamado mim mesmo poderia ascender o suficiente para, do alto de sua transcendência dar uma resposta categórica [...] (ORLANDI, 2000, p.2).

Digo o *eu* não na condição individual, mas atravessado por mim mesmo como sujeito político e coletivo que se formou a partir do contato com diversos sujeitos ao longo do caminho. Portanto, o *eu* é sempre formado a partir do contato com aqueles que encontramos pelo *caminho*, está sempre em (re) construção. A palavra caminho faz parte do título, uma vez



que entendo a educação como uma caminhada de luta, resistência e (re) construção. Trago no título também uma alusão ao texto de Darcy Ribeiro intitulado “Minhas Peles” (1995) e uma referência às escolas de tempo integral de Maricá que têm como marca serem coloridas e tiveram como inspiração a proposta de escolas coloridas de Darcy Ribeiro, a citar a experiência da EE. Tarcísio Bueno<sup>27</sup>.

Faz-se necessário pontuar que a metodologia deste trabalho foi se construindo ao longo desses dois anos através dos meus encontros com minha orientadora, professora Lúcia Velloso. Encontro a encontro fomos costurando-seguir “costurografando” palavras sentidas, de dentro, assim como os movimentos da pesquisa seguem cartografados, se entrecruzando com suas linhas de forças (DELEUZE, 1990), retalhos de memórias, ela, a memória dos CIEPs e eu a memória do PROMETI, e assim fomos costurografando, detalhe a detalhe os passos a serem seguidos neste caminhar. Por isso, quando recorro à memória de nossos encontros me referirei a ela como Lúcia, *quebrando os cânones formais estabelecidos na e pela academia – para quem eu deveria chamá-la, secamente, de Maurício, ou Velloso – por considerá-la (não Maurício ou Velloso, mas Lúcia) uma filha intelectual de Darcy, como resta claro em sua Apresentação*<sup>28</sup> no livro Educação como Prioridade.

Posso dizer que se trata de uma pesquisa, dada a relevância do tema e é também de uma conversa porque busca, hospedada em outras palavras como amorosidade e amizade, se aproximar do acariciar, do deslizar, acompanhar e também do alterar e incidir (SKLIAR, 2011, p. 27).

Segundo Ribetto e Nascimento (2017, p. 7), “outros contornos metodológicos supõem, para nós, outras apostas escriturísticas que se inventam conversando e apresentando um convite que não pretende explicar nem compreender os caminhos da escrita”. A autora esclarece, ainda, que o que se propõe é “problematizar o próprio gesto e a escapar pelas brechas, em um devir que vai se dando a partir de outros gestos na pesquisa. Escrever como costurar” (RIBETTO; NASCIMENTO, 2017, p. 7).

Trata-se de uma criação que obedece a outras lógicas e sentidos (RIBETTO, 2014). Não precisamente regrado aos rigores tradicionais da academia, mas que foi se costurando e acompanhando as diferenças do tecido, da memória. Disto isto, aponto para os caminhos metodológicos, conceitos e referenciais que adotei nesta pesquisa.

---

<sup>27</sup> AEE. Tarcísio Bueno, após uma visita de Darcy Ribeiro, passou por um processo de reforma e de concepção, passando a ser colorida, pintada com cores vibrantes, com trechos de poemas de autores nacionais nas paredes da sala, estava para além de um prédio, mexia com a sensibilidade, com a arte, com inspiração.

<sup>28</sup> Apresentação do livro MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). *Darcy Ribeiro: educação como prioridade*. São Paulo: Global, 2018.

Para fins deste estudo, trouxe a proposta de tencionar a relação entre o tempo e a escola. Abordamos então o tempo em que se passa na escola e como três elementos se entrelaçam durante este tempo de permanência: a formação de professores, o uso do tempo-espaço e a proposta pedagógica.

Na mitologia grega, o tempo é definido de três formas: *Aion*, *Chronos* e *Kairos*. Não caberia neste projeto o desenvolvimento de toda a complexidade desses pensamentos, mas cabe apontar aqui que *Chronos* é o tempo entendido por números, fragmentado, mensurável. *Kairos* traz a ideia subjetiva do significado do tempo, falando da experiência que ele promove. Já *Aion* remete ao tempo indefinido, o jorro imanente do próprio tempo. Nesta perspectiva, *Chronos* e *Kairos* têm grande recorrência nesta pesquisa.

A presente pesquisa utilizou para delimitação do estudo dois tempos distintos: o passado, mais precisamente a partir das ideias de Anísio Teixeira, com a implantação da Escola Parque, na década de 50 e, principalmente, de Darcy Ribeiro, com a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública – os CIEPs, iniciados nos anos oitenta; e o tempo presente, tomando como referência as políticas de educação integral em tempo integral implantadas no município de Maricá, a partir de 2010, mais especificamente o Programa Municipal de Educação Integral em Tempo Integral – PROMETI.

Quando falamos em educação e tempo integral não podemos deixar de levar em consideração as diferentes concepções político-filosóficas que essas temáticas consubstanciam, não esquecendo que estamos trabalhando com dois períodos de tempo distintos: presente e passado. Para compreensão da proposta de Escola de Tempo Integral utilizamos como referência no tempo passado as obras de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Os momentos mais significativos da trajetória de Anísio Teixeira, no contexto da educação brasileira, ocorrem entre os anos de 1924 e 1964. Foi neste período que ele teve a oportunidade de vivenciar a política, a religião e a educação. O fascínio pela educação falou mais alto e acabou optando por esta. Aos vinte quatro anos de idade tornou-se Diretor da Instrução Pública da Bahia. Segundo Nunes (2000, p. 90), “esse cargo marca o início da construção de sua identidade pessoal como educador, pois, a partir de então, passou a conhecer de perto os problemas da educação brasileira”, fato que o levaria, anos depois, a construir o projeto de maior referência de sua trajetória, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque, tendo por base os ideais pragmáticos propostos pelo filósofo norte-americano, John Dewey.

Anísio Teixeira (1968) preocupava-se, principalmente, com a relação da escola com a vida, que, segundo ele, seriam indissociáveis, uma vez que a escola é a própria vida. Afirmava

(1994) que a escola não poderia mais ter os mesmos objetivos frente à nova demanda socioeconômica do país:

[...] a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais “escolásticos”, mas deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores da ciência, nos seus aspectos de pesquisa e tecnologia (TEIXEIRA, 1994, p. 45).

Ao tratar sobre a relação entre Anísio Teixeira e John Dewey caminharemos com Miriam Chaves (1999). O ponto mais importante e que se deu maior relevância foi o projeto da Escola Parque, onde dialogamos com os textos do próprio Anísio Teixeira. Para discutir a trajetória da relação entre a escola pública e a pobreza no Brasil utilizamos os estudos da professora Eveline Algebaile (2009).

Darcy Ribeiro se destaca nesta pesquisa enquanto referencial teórico e como objeto de estudo. Mahatma Gandhi afirmou: “seja a mudança que você deseja ver no mundo” (CHANG, 2006, p. 113). É dessa forma que podemos ver a figura de Darcy Ribeiro: um político, educador, etnógrafo, poeta que viveu toda a sua multiplicidade e fez dela um elemento de transformação social.

A pluralidade de causas significou, para Darcy Ribeiro, a multiplicidade de papéis, reflexo de uma atuação intelectual que se valeu de diversas formas para externar os seus pontos de vista. (CARIA FILHO, 2013, p. 16). Os CIEPs, de certa forma, foram um espelho do seu criador, um espaço multicultural, que via a educação como forma de combater as injustiças sociais, um espaço múltiplo que ofertava acompanhamento pedagógico, cultura, formação, alimentação e saúde. Para discutir sobre os CIEPs de Darcy Ribeiro utilizamos os estudos de Ana Cavaliere, Lia Faria e Lúcia Velloso Maurício.

Demos mais ênfase ao CIEP já que o mesmo é o referencial principal desta pesquisa. Como três questões nortearam nosso estudo – a formação de professores, a proposta pedagógica e o tempo-espaço – utilizamos o Livro dos CIEPS (Ribeiro, 1986) como referencial teórico principal para pensar essas três questões no tempo passado em relação ao I PEE; e a Revista Carta 15, publicação do gabinete do Senador Darcy Ribeiro, sobre o II PEE.

Contamos, no II PEE, com uma grande produção de material didático em filmes e em publicações pedagógicas escritas para professores e para alunos, da qual utilizamos os seguintes materiais: CARTA AO PROFESSOR – Alfabetização (vol. 1, 2, 3 e 4), CARTA AO PROFESSOR – Linguagem (vol. 1, 2, 3 e 4), CARTA AO PROFESSOR – Matemática (vol. 1 e 2), CARTA AO PROFESSOR – Ciências (vol. 1 e 2), Revista INFORMAÇÃO

PEDAGÓGICA (vol. 1, 2, 3, 4 e 5) e Atualização de Conhecimentos de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia e Filosofia TEXTO/CONTEXTO n.º 1 e 2 que usamos para compreender a organização e conceitos utilizados no programa.

De acordo com Darcy Ribeiro (1986), a proposta pedagógica dos CIEPs buscava assegurar à criança um bom domínio da escrita, leitura e da aritmética, conhecimentos indispensáveis para se conviver em uma sociedade letrada. Além disso, oferecia atividades extracurriculares, estudo dirigido e quatro refeições por dia. Outra marca da citada proposta era respeitar a bagagem cultural do aluno e a maneira como se introduzissem os códigos da norma culta ao aprendiz. A escola é um espaço que funciona como um elo entre o que a criança já traz da sua cultura, que lhe permite

viver em nossa sociedade, e o que a sociedade exige de conhecimento para ser um cidadão.

A proposta pedagógica do CIEP se dá em torno da articulação educação e cultura. A escola é pensada como um centro de dinamização cultural, que promove os diálogos dos conhecimentos dos alunos e da comunidade com aquele que será sistematizado através das atividades pedagógicas escolares (MONTEIRO, 2002, p. 155).

Utilizamos para discutir os três eixos apontados – Formação de professores, tempo espaço e a proposta pedagógica – outros autores além de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira.

Para tratar das bases ideológicas da Educação Integral caminharei com Maurício (2009), que afirma que

[...] A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social, e outros se dá conjuntamente [...] (MAURICIO, 2009b, p. 55).

Ao dialogar sobre o tempo, utilizamos os caminhos percorridos por Cavaliere (2007, p. 1.021) que aponta que o aumento da jornada escolar se justifica em novas perspectivas de experiência no ambiente escolar, [...] a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar.

Ainda segundo Cavaliere,

[...] a permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação. A partir do momento em que a educação integral torna-se uma escola de tempo

integral e restringe-se apenas a uma maior jornada de tempo nas escolas, tempo integral, ela já não segue mais a própria fundamentação. Por exemplo, não é possível afirmar que o fato de uma criança permanecer na escola durante um dia inteiro seja suficiente para o seu crescimento intelectual e social (CAVALIERE, 2007, p. 1.029).

Ao tratar da proposta pedagógica dos CIEPs, utilizamos os estudos das professoras Lúcia Velloso Maurício, Lia Ciomar Macedo de Faria e Ana Cavaliere.

De acordo com Maurício,

A concepção pedagógica dos CIEPs buscava assegurar a cada criança de 1ª a 4ª série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais, sem os quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada. De posse deles, a criança tanto poderia prosseguir seus estudos escolares, como aprender por si mesma, livre, por esse aspecto, da condenação à exclusão social e habilitada ao exercício da cidadania (MAURÍCIO, 2009b, p. 59).

Para a formação de professores, utilizei os estudos de Ana Maria Monteiro que sinaliza que

[...]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 (MONTEIRO, 2009, p. 35).

O campo de discussão sobre concepções, políticas e práticas de ampliação da jornada escolar para o tempo integral e de educação integral no Brasil sempre foi amplo, em termos de concepções e de discussão, visto que, ao longo da história, diferentes vertentes *lutam* em defesa de possibilidades de organização, práticas e conhecimentos. Entretanto, cabe-nos contextualizar o tipo de pesquisa escolhido para um melhor entendimento a respeito.

De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para Goldenberg ,

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia

própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Bogdan e Biklen (1994) apontam as principais características da investigação qualitativa, conforme discriminamos abaixo.

Na Investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como o instrumento principal da pesquisa. Assim, o pesquisador se introduz ao campo de estudo durante um período de tempo para elucidar suas questões, se preocupando com o contexto, visando que as ações podem ser mais bem entendidas em seus ambientes naturais, realizando uma leitura dos acontecimentos.

A investigação qualitativa é predominantemente descritiva, ou seja, os dados recolhidos são em formas de palavras, imagens e não privilegiam os números. Os dados podem incluir transcrições de entrevistas, notas de campo, vídeos, fotos, documentos pessoais, registros oficiais.

Busca-se, neste contexto, a tentativa da análise de elementos em toda sua riqueza, respeitando a forma como foi realizada a coleta de informações na tentativa de descreverem um formato narrativo o que consiste determinada visão de mundo, abordando o mundo de forma minuciosa.

Os investigadores qualitativos preocupam-se e se interessam mais pelo processo do estudo, do que simplesmente pelos resultados dos produtos. Por esse motivo, a sensibilidade e a indução do pesquisador é relevante para o processo da pesquisa.

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Devido a isso, pode-se dizer que eles não recolhem dados ou provas no objetivo de confirmar e afirmar alguma hipótese construída previamente. Ou seja, as abstrações são construídas à medida que as informações forem recolhidas e agrupadas, visando elaborar uma análise sobre seu objeto de estudo, após o recolhimento dos dados com a passagem de tempo com seus sujeitos.

Na abordagem qualitativa o significado tem importância vital, por isso os investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentidos às suas vidas, preocupando-se, principalmente, com aquilo que se designa a perspectiva de seus sujeitos.

Fez-se necessário, também, a análise documental de textos e produções oficiais feitas na época de implantação do I e II Programa Especial de Educação referentes ao CIEP e a

análise de documentos oficiais publicados pela Secretaria de Educação de Maricá entre o período de 2009 e 2018.

Com o objetivo de buscar impressões que a comunidade escolar tem acerca das escolas de tempo integral de Maricá, não adotei a aplicação de questionários e entrevistas. Sem abandonar a busca de indícios da ação dos participantes que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver, optamos por analisar documentos que circulam rotineiramente na Secretaria de Educação:

- O Regimento da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá, aprovado em 2012, é o conjunto de normas que define a organização e o funcionamento da Rede e regulamenta as relações entre os diversos participantes do processo educativo, contribuindo para a execução do seu projeto político-pedagógico. O Regimento é um documento bastante amplo que abrange todos os valores, os limites e as normas que indicam o horizonte que se deseja alcançar para a rede como instituição educativa. Nesse sentido, defini-lo coloca luz sobre o papel das normas e das regras na vida democrática, que devem servir de parâmetro para a garantia de direitos e justiça, com base nos princípios da igualdade e da equidade. Este documento serve de referência para todos os outros produzidos pela rede pública municipal e é o primeiro a trazer a proposta de ampliação de jornada escolar.
- Os Termos de Visitas realizadas nas Unidades Escolares de tempo integral, principalmente os referentes ao ano de 2010, no qual se iniciou o processo de implantação do programa de educação integral, até o ano de 2018. Este documento retrata os aspectos positivos e negativos do processo de implantação, já que se tratava de um relato construído entre a Secretaria de Educação, a Equipe Gestora e a Orientação Pedagógica;
- Documentos recebidos (memorandos, ofícios, cartas), que estão arquivados no histórico da Educação Integral de Maricá. São diversos documentos oriundos da comunidade escolar e trazem informações importantíssimas para a construção da pesquisa. Entre esses dei mais ênfase aos ofícios, uma vez que apresentam um número maior e uma diversidade de origem mais ampla.
- As atas elaboradas para / em / a partir de reuniões, podem ser qualificadas enquanto registros formais de um encontro promovido por um órgão, associação, entidade ou grupo de sujeitos, tanto com seus pares quanto

subordinados, visando deliberar sobre assuntos de interesse comum ou repassar informações. As atas aqui elencadas tratam da linha histórica de decisões tomadas no que tange à política de Educação Integral de Maricá. Nesta perspectiva entendemos que as atas servem como uma rica fonte documental, entendida como um lugar de memória (Nora, 1993) que, do ponto de vista científico, metodológico ou historiográfico, pode ser mais ou menos rigorosa, mas, ainda assim, um lugar de memória.

Apesar de se reconhecer toda a multiplicidade e diversidade de documentos que estão no cerne da pesquisa documental, destaca-se aqui a relevância dos documentos de linguagem verbal e escrita, pois estes constituem os principais tipos de documentos na área da pesquisa educacional. Reafirma-se que seja qual for o tipo de documento estudado, a atividade investigativa não pode ser vista como simples descrição do documento, mas, como também revela Bravo (1991, p. 283), “aquele tipo de observación que versa sobre todas las realizaciones sociales y las ideas humanas o son producto de la vida social y, portanto, encuan to registran o reflejan esta, pueden ser utilizados para estudiarla indirectamente”<sup>29</sup>.

Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo. Flores considera que

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação (FLORES, 1994 apud CALADO; FERREIRA, 2004, p. 3).

Por se tratar de um vasto universo de documentos, já que são arquivados desde 2009, selecionei apenas alguns dentre os apresentados, sempre procurando balizar entre os que apresentam críticas e os que apresentam pontos favoráveis. Centralizei a busca no que tange à educação integral em tempo integral basicamente abordando o que esta literatura traz no que diz respeito à Formação de Professores; Proposta Pedagógica e organização do tempo espaço.

A educação Integral em tempo integral é entendida neste projeto como uma política pública. De acordo com Ball e Mainardes,

---

<sup>29</sup> [Tradução própria] “Esse tipo de observação que lida com todas as conquistas sociais e ideias humanas torna-se um produto da vida social e, portanto, à medida que registra ou reflete sobre isso, passa a estudá-lo indiretamente”.



[...] à análise de políticas públicas, advertindo os pesquisadores da área, para que não se confundam com os propositores das políticas, ressaltando a relevância da questão ética ao se fazer pesquisa. Nesse sentido, temos como propósito realizar uma pesquisa considerando seu contexto e analisando-a numa perspectiva crítica, entendendo as políticas públicas como processo e produto que envolvem articulações entre textos e processos, negociações no âmbito do Estado e para além dele, valores, ideologias, poder e contestação (BALL;rec MAINARDES, 2011, p. 102).

Dessa maneira, o que se pretende, ao analisarmos a Escola de Tempo Integral como uma política pública em dois tempos históricos diferentes, é ir além de uma compreensão linear sobre seus aspectos estruturantes e sua implementação, levando-se em consideração que “a ideia de que o processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos como o Estado, específicos contextos econômicos, sociais e políticos, as instâncias legislativas e as escolas, entre outros” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 102).

É de suma importância compreender que a educação integral não é o mesmo que escola de tempo integral. Diferenciar os dois termos é imprescindível para uma prática pedagógica de boa qualidade. A legislação a nível nacional e a legislação do município de Maricá tornam-se instrumentos importantes na construção desta compreensão.

O art. 227 da Constituição Federal (CF) de 1988 diz que:

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 à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Esta concepção de formação integral do ser, de uma educação que forme os alunos em todos os seus aspectos está expressa também em outras legislações nacionais que fizeram parte do contexto analisado e também como objetos de pesquisa deste estudo. Abaixo, discriminamos os títulos, objetivos e pertinência institucional dos documentos que foram abordados, ordenados por ano de publicação,

Figura 49 – Quadro de legislações – Educação Integral

ANO	DOCUMENTO	ORIGEM	OBJETIVO	ÂMBITO
1988	Constituição da República Federativa do Brasil –1988.	Brasil	Assegura a educação como direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade.	Nacional
1990	Lei nº 8.069/1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.	Brasil	Assegura o desenvolvimento e a proteção integral das crianças, adolescentes e jovens no Brasil.	Nacional
1996	Lei nº 9.394/1996, que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.	Brasil	Estabelece as diretrizes e bases do sistema nacional de ensino.	Nacional
2006	Lei nº 11.274/2006, que altera a Lei nº 9.394/1996.	Brasil	Define a duração de nove anos para o ensino fundamental.	Nacional
2007	Lei Federal nº 11.494/2007, que institui o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb.	Brasil	Define o tempo integral como um dos tipos de matrícula a receber ponderação financeira diferenciada para distribuição dos recursos aos sistemas educacionais públicos.	Nacional
2007	Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, que institui o Programa Mais Educação.	Brasil	Institui o Programa Mais Educação.	Nacional
2009	Educação Integral: texto referência para o debate nacional.	Brasil	Estabelece referências teóricas e metodológicas para o debate nacional sobre a política de jornada integral.	Nacional
2010	Resolução CNE/CEB nº 01/2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a implantação do ensino fundamental de nove anos.	Brasil	Regulamenta a implantação do ensino fundamental de nove anos para as crianças a partir dos 6 anos de idade.	Nacional
2010	Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.	Brasil	Dispõe sobre o Programa Mais Educação.	Nacional
2010	Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	Brasil	Estabelece as diretrizes para organização e funcionamento da Educação Básica .	Nacional
2012	Resolução SME nº 006/2012	Maricá	Institui o Programa Municipal de Educação Integral em Tempo Integral de Maricá.	Municipal
2014	Lei Federal nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (2014-2024).	Brasil	Define os objetivos, metas e estratégias para o sistema nacional de ensino brasileiro.	Nacional
2015	Lei Municipal nº 2613/2015	Maricá	Institui o Plano Municipal de Educação de Maricá.	Municipal

2018	Instrução Normativa PMM/SE nº 001/2018	Maricá	Dispõe sobre as Diretrizes Pedagógicas Operacionais da Rede Pública Municipal de Ensino para o ano letivo de 2018.	Municipal
2019	Instrução Normativa PMM/SE nº 002/2019	Maricá	Dispõe sobre as Diretrizes Pedagógicas Operacionais da Rede Pública Municipal de Ensino para o ano letivo de 2019.	Municipal
2019	Resolução SE nº 001/2019	Maricá	Altera a Resolução SME nº 006 de 2012.	Municipal

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Dei ênfase a alguns documentos: a nível nacional, a Constituição de 88 que, mesmo não citando explicitamente o termo “educação integral”, traz em seu texto a referência à formação integral do ser. A Lei Federal nº 11.494/2007 que, ao definir o tempo integral como um dos tipos de matrícula a receber financiamento diferenciado, incentiva a sua oferta pelos estados e municípios. A Lei Federal nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (2014-2024) ao traçar metas para a ampliação de jornada. A nível municipal analisei todos os documentos acima citados, principalmente a Resolução SME nº 006/2012 que é o primeiro documento do município de Maricá a tratar da Escola de Tempo Integral e que foi sendo complementada através da Normativa nº 001/2018 e da Normativa nº 002/2019, até chegar à Resolução nº 001/2019 que reformula o PROMETI.

#### 4.1 A coleta de dados

A coleta de dados se deu a partir da autorização da Secretaria de Educação para que tivesse acesso ao material a ser analisado. Inicialmente, foi feita a separação de todos os documentos que tinham como temática: Educação Integral, Tempo Integral, Escola Integral. Para Callado e Ferreira (2004), os espaços de pesquisa são orientados pela própria natureza do estudo, portanto, a localização dos documentos pode ser muito diversificada. Essa distinção vai exigir que o pesquisador tenha conhecimento do tipo de registro e informações que abrigam as instituições visitadas e a seleção de fontes adequadas.

Após a “garimpagem” dos documentos que tratavam das três temáticas elencadas, iniciamos o tratamento das informações: o que de fato interessava para este estudo? O que contribuiria para atender aos objetivos da pesquisa? Flores (1994 apud CALADO;

FERREIRA, 2004) diz que a atividade de coleta e pré-análise dos documentos são duas tarefas que se completam e que se condicionam mutuamente.

Sendo assim, a pré-análise passa a nortear novas coletas de dados, compreendendo que o processo é realizado de forma mais prudente e cautelosa com a intenção de alcançar melhores resultados na análise crítica do material recolhido. Esta, por sua vez, tem como objetivo central averiguar a veracidade e credibilidade dos documentos adquiridos e a adequação destes às finalidades do projeto (CALADO; FERREIRA, 2004). Para melhor organização do trabalho, em um dos nossos encontros, Lúcia me orientou a construir uma estrutura que chamamos de “mapão”.

Figura 50 – Mapão

TEMPOESPAÇO					
Data	TIPO DOCUMENT.	REFERÊNCIA	Negativo	Positiva	TEMA
2009 MÊS JAN	Ata de reunião nº005	Reunião interna da secretaria de educação para implantação das escolas de tempo integral. Constatou-se a preocupação com a falta de espaços e situação física das Unidades Escolares. Escolas com infraestrutura ruim, acessibilidade precária, falta de espaço para atender a demanda. Optou-se pelo uso de espaços externos, baseados na ideia da Cidade Educadora.	x		Situação física das escolas
MÊS FEV	Ata de reunião nº 010	Reunião com secretarias de Saúde, Assistência Social, Educação, Participação Popular, Administração para a formação do Conselho Gestor para a implantação da Educação em Tempo Integral- levantamento de espaços e parcerias para contraturno. Apesar de formado, este conselho não aparece em nenhum documento posterior a esta data, nem houve publicação de ato de nomeação.			Intersetorialidade
MÊS FEV	Ofício 095 da Secretaria de Educação para Escolas	Levantamento de interesse para oferta de tempo integral. Foi solicitado que as Unidades Escolares que tivessem interesse em ofertar a ampliação do tempo se manifestassem.			Consulta escolas
MÊS MAR	Ofício externo nº067	Ofício da EM. Barra de Zacarias se manifestando a favor da oferta de Tempo Integral na Unidade Escolar. Aponta-se que a escola necessitava de reforma para tal, a estrutura precisa ser melhorada, mas a proposta da escola era ser totalmente de tempo integral.			Opção Zacarias
MÊS ABR	Ata de reunião nº 35	Reunião da equipe da Secretaria de Educação para implantação da escola de tempo de tempo integral na EM Barra de Zacarias. Registrou-se também a implantação de uma escola de tempo integral em Itaipuaçu, elegeu-se a equipe da Subsecretaria da Cidade Educadora para a busca de um local para a implantação dessa nova escola .			Ampliação turno?
MÊS ABR	Ata de reunião nº37	Equipe da Secretaria de Educação, Prefeito e o escritório de Oscar Niemeyer para a criação de uma escola, com projeção parecida com a dos CIEPS, sendo mais moderno. Foram feitos os apontamentos do que deveria ter nesta escola. No dia o prefeito Quaquá disse que estas Unidades se chamariam “EPT” Escola Popular Transformadora.			EPT

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Segundo Pimentel (2018, p. 180), “organizar o material significa processar a leitura segundo critérios da análise de conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes, criação de códigos para facilitar o controle e manuseio”.

Os documentos elencados foram divididos em seis colunas: data, identificação do documento, síntese do conteúdo, avaliação negativa e positiva e, por último, tema. Esta última coluna levanta pistas para o desenho de categorias.

Foi elencado um conjunto de 686 fontes que tratavam das ETI's, assim distribuídos:

- 1º momento:

Figura 51 – Quadro síntese dos documentos oficiais de Maricá – Educação Integral

RESOLUÇÕES	OFÍCIOS	ATAS	REGIMENTO	INSTRUÇÕES NORMATIVAS	TOTAL
385	226	46	1	2	686

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Após a primeira etapa, foram separados e categorizados os documentos dentro da temática dos três eixos analisados nesta pesquisa:

- 2º momento:

Tabela 1 – Documentos sobre Educação Integral analisados nesta pesquisa

DOCUMENTO	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	TEMPOESPAÇO	PROPOSTA PEDAGÓGICA
Resolução	0	2	1
Ofício	1	5	1
Ata	2	12	1
Regimento	1	1	1
Instrução Normativa	0	2	2
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>22</b>	<b>6</b>

Fonte: Elaborado pelo autor , 2019.

A organização dos documentos no “mapão” foi essencial para a estruturação do estudo, pois a partir dele conseguimos estabelecer os parâmetros de análise dos dados.

#### 4.2 A análise dos dados

Após a separação de todos os documentos que tratavam do assunto pertinente ao tema e que ajudariam a compreender numa linha histórica o processo de implantação da ETI em Maricá, iniciamos o tratamento/ análise dos conteúdos.

A análise de conteúdo, segundo Bravo (1991) e Triviños (1987), é a técnica mais elaborada e de maior prestígio no campo da observação documental e constitui-se como meio para estudar as comunicações entre os homens enfatizando o conteúdo das mensagens por eles emitidas. Na concepção de Triviños (1987, p.160):

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) das mensagens .

Para que o trabalho de análise de conteúdo seja relevante e consistente, destaca-se a importância da leitura compreensiva do material, de forma exaustiva, objetiva e clara, para que sejam bem escolhidas e definidas as unidades de análise e as categorias a serem consideradas, uma vez que estas já se constituem em uma espécie de orientação da conclusão da análise. Ressalta-se a importância da descrição dos dados presentes no documento.

Cabe destacar, ainda, que em uma abordagem qualitativa e compreensiva se faz necessária a produção da inferência; procurar o que está além do escrito, para que se possa chegar à interpretação das informações. Gomes (2007, p. 91) anuncia que “chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”.

Para a melhor análise dos dados obtidos, este estudo foi dividido em quatro etapas. A primeira, tratou de fazer o levantamento e a organização dos materiais disponíveis no arquivo da Secretaria de Educação de Maricá, onde foi possível encontrar um significativo número de fontes documentais relacionadas à temática do trabalho. Esta talvez tenha sido a etapa mais exaustiva, pois os documentos se encontravam num arquivo que continha materiais que datavam de anos anteriores ao ano de 2009. Vi-me mergulhado numa imensidão de documentos que me fizeram, página a página, recuperar lembranças até então guardadas. E estas lembranças foram se tornando fios que me conduziram a encontrar outros arquivos. Separei os documentos por categorias: ofícios, memorandos, resoluções, atas. Todos em caixas que posteriormente foram analisadas separadamente.

A segunda etapa da pesquisa se refere à transcrição do que tratavam os documentos assim como os destaques dos trechos onde encontrávamos mais relevância para o estudo.

O terceiro passo foi o mapeamento dos temas abrangidos para, em seguida, promover a categorização e o cruzamento dos temas-chave ali identificados. Desta forma, para

desenvolver o trabalho analítico, utilizamos como fontes principais documentos produzidos pelos Secretários de Educação, Assessores, Departamentos, ofícios, atas, além da legislação educacional produzida no período. De forma complementar, foram realizados ainda, levantamentos de referências bibliográficas sobre o contexto sócio-histórico abordado.

Os documentos elencados neste estudo receberam um tratamento de enfoque tanto quantitativo como qualitativo dos dados. Fora averiguada a frequência com a qual a temática foi abordada sendo possível, por conseguinte, observar a permanência e as alterações dos assuntos ao longo do período estudado.

A quarta etapa do procedimento de investigação consistiu na análise do corpus dos documentos recolhidos, no intuito de identificar um fio condutor coerente com os objetivos propostos para este estudo.

Evidenciei nas leis, resoluções e normativas os artigos, parágrafos, incisos que tratavam da escola de tempo integral, mais restritamente as temáticas abordadas neste estudo: tempo-espaço, formação de professores e proposta pedagógica. Neste momento os encontros de orientação com Lúcia foram primordiais, pois ainda tomado, em certa medida, por impressões individuais ou romantizadas, precisava descartar informações que não seriam necessárias para este estudo.

Assim como as resoluções, as atas tiveram um tratamento parecido, detalhes que traziam as temáticas abordadas neste estudo serviram para elencar as partes mais importantes. Destaque-se que, de certo modo, no decorrer da análise das atas a memória se fez mais presente, pois através das escritas contidas no texto lembrava das cenas, dos debates acalorados, dos dias de pesquisas, das formações de grupos que se uniam para defender ideias divergentes, que não necessariamente se encontravam registradas nas linhas das atas, mas que se entrelaçavam à minha memória e que se tornam essenciais para entender os caminhos percorridos para as decisões tomadas.

Quanto aos ofícios, eles também foram categorizados dentro das 3 (três) temáticas abordadas, e a partir desta ação foi possível evidenciar, por meio deles, o posicionamento das Unidades Escolares, aquelas que se posicionavam e as que não se posicionavam. Pois, dado o retrato das escolas como foram pegadas no início do primeiro governo de Quaquá, sem estrutura, e o início da implantação do tempo integral, os ofícios abordando a necessidade estrutural das escolas era mínimo. Em que medida o não posicionamento afetava o dia a dia das escolas? Já que as escolas municipais de Maricá não tinham recursos descentralizados, fazia-se necessário um posicionamento das unidades quanto a melhorias, reformas, fatos que não ficaram claros nos ofícios.

Percebi ao longo dessa análise que não havia um plano de ação, uma diretriz a ser seguida, mas por outro lado havia vontade, necessidade dos fazimentos que não necessariamente acompanhavam a documentação estrutural dos fatos. Sobre isto, recorro da fala de Darcy no texto intitulado “A Lição de Lúcia”, escrito em 1991, no qual ele fala:

Assumo gostosamente essa minha culpa, se culpa foi, de pôr em andamento um programa tão grande, sem um minucioso plano de ação, como é recomendável e, até mesmo sem decretos governamentais que o devam reger. É verdade. E daí? Nada se ganharia esperando de braços cruzados- senão a reiteração de uma rotina pobre- se eu não mandasse rodar, improvisando. Rodar da única forma que as coisas marcham no mundo real que é ir fazendo corrigindo no curso do fazimento (RIBEIRO, 2018, p. 200).

Ao analisar os dados e buscando as memórias, pude perceber que os caminhos entre Darcy Ribeiro e Maricá foram distintos, mas as vontades e a busca pela escola de tempo integral era/são a mesma.



## 5 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS DIRETRIZES DA DISSERTAÇÃO: TEMPOESPAÇO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROPOSTA PEDAGÓGICA

Eis o que peço a cada jovem brasileiro:  
repense estas ideias, reavalie estes sentimentos  
e assumo, afinal, uma posição clara e agressiva  
no quadro político brasileiro.

*Darcy Ribeiro*

Recorro, aqui, à memória material para encadear linearmente, por vias da legislação e de documentos oficiais, como a educação integral foi sendo desenhada ao longo do tempo em Maricá. De acordo com a Secretaria de Educação de Maricá, a proposta de escola Municipal de tempo integral procura contemplar o ensino fundamental, desde as séries iniciais até as finais, e sua abrangência fora instituída “com a finalidade de contribuir para a formação plena e para a melhoria da aprendizagem de crianças e adolescentes por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas” (MARICÁ, 2012, Art. 1º).

Dado isto, neste capítulo, apresento, primeiramente, as diferentes dimensões do PROMETI, analisando, particularmente, o tempoespço, a formação de professores e a proposta pedagógica, a partir de dados que foram obtidos de duas formas: por meio da análise documental das normas que regulamentam o programa; e de documentos não normativos, dentre eles: atas de reuniões, ofícios, termos de visitas, que tratam da educação integral. Em seguida, discorro sobre em que medida estes pressupostos apresentados linearmente correspondem ou não aos dos CIEPs. Tanto os documentos normativos como os não normativos foram organizados em três eixos: tempoespço, formação de professores e proposta pedagógica. Durante todo o processo buscou-se desvelar as opiniões e perspectivas, emitidos através dos documentos analisados, sobre as políticas educacionais de tempo integral de Maricá em relação aos eixos citados.

### **Ano de 2009**

Ao nos referirmos à escola de tempo integral, uma questão crucial vem à nossa mente: que questões vão demandar o aumento de tempo de permanência do aluno na escola? Essa ampliação do tempo vai demandar uma ampliação de oferta de atividades para que efetivamente o aluno tenha seu tempo preenchido e em função desse aumento de tempo,

inevitavelmente se pensar nos espaços. Em que espaços esses alunos farão as atividades para que se possa ampliar a jornada? Cavaliere (2007, p. 2) aponta “que além de definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo”.

Conforme já apontado, a cidade de Maricá preocupou-se, inicialmente, com a oferta da ampliação do tempo, e, ao analisar os documentos iniciais, pode-se perceber que a infraestrutura das escolas foi algo preponderante nas tomadas de decisão. Talvez, a ideia que a equipe que assumiu a secretaria naquele período fazia das escolas da Rede Pública Municipal fosse totalmente contrária à realidade existente. Segundo Algebaile,

A imagem de escola que comumente impregna os olhos daqueles setores da sociedade que mais discutem educação – as classes médias e elites urbanas, os setores acadêmicos – é a dos grandes prédios escolares, com dois ou mais andares, com vinte ou mais salas de aula, quadras esportivas, pátios (ALGEBAILLE, 2017, p. 66).

Porém, “contrariando essa imagem, os dados mostram que o tipo de escola predominante é de pequeno porte: pequenas escolas, por vezes esvaziadas, por vezes superlotadas, pulverizam no território brasileiro [...]” (ALGEBAILLE, 2017, p. 66).

E aponta, ainda, que

Os mesmos contrastes podem ser observados na existência de espaços extras para atividades especializadas, como pátios, quadras esportivas, bibliotecas, laboratórios, auditórios e salas de artes; nas condições de conservação dos prédios, em aspectos que vão das instalações hidráulicas e elétricas à pintura; na disponibilidade, adequação e manutenção do mobiliário e equipamentos pedagógicos; na disponibilidade e diversidade de livros e demais materiais didático-pedagógicos (ALGEBAILLE, 2017, p. 66).

E Maricá não fugiu ao apontado pela autora. A rede pública passava por sérios problemas estruturais e a ideia de ampliação de jornada não fazia parte do ideário das agendas políticas anteriores ao ano de 2009, como evidenciado nas primeiras reuniões realizadas no citado ano. Ressalta-se que não houve período de transição entre as equipes do governo anterior e a equipe que assumiu em 2009, sendo proibida, também, a circulação da nova equipe nas dependências das Unidades Escolares, sem prévia autorização.

Como esta autorização nunca foi dada aos governantes que assumiriam, o que se sabia da rede pública municipal de ensino de Maricá eram relatos, não documentados, mas que, de certa forma, não conseguiram transparecer toda problemática que vinha acontecendo. Ressalto que a equipe que assumiu a Secretaria de Educação neste ano não tinha experiência em

gestão, eram todos oriundos de escolas. Houve, então, uma necessidade de reorganização de atores para que se conseguisse tomar decisões necessárias para gerir a rede de ensino.

A Ata de nº 005, Livro 01, de 12 de janeiro de 2009 retrata a reunião interna realizada pelo então secretário de Educação, Marcos Ribeiro, a equipe do departamento pedagógico e a equipe da Cidade Educadora, na qual se discutiu a possibilidade da implantação das escolas de tempo integral. Fica nítido, ao analisar o documento, que a questão do espaço era ponto central no debate. Não se via possibilidade de ampliação de tempo sem que as escolas passassem por uma reestruturação física.

[...] Iracema pontua que as escolas encontram-se em estado de degradação, sem reformas há anos e sem intervenção não será possível ampliar o tempo. Carol interrompe para esclarecer que podemos partir da ideia das cidades educadoras para usar espaços externos enquanto faremos a intervenção. Marcos pontua que a previsão do orçamento não contava com uma necessidade tão grande e provavelmente não conseguiremos colocar todas de uma vez em tempo integral (MARICÁ, p.10-11, 2009).

Nota-se que a ampliação do tempo era uma necessidade, entretanto, questões como infraestrutura e orçamento preocupavam a equipe. Percebe-se, também, que não houve de fato uma preparação ou planejamento da rede para a ampliação do tempo, mas optou-se por fazer arranjos com o intuito de colocar a proposta em prática. A partir desse debate concluiu-se sobre a possibilidade de oferta do tempo integral utilizando os espaços externos, partindo da ideia da Cidade Educadora. O documento parece indicar que a opção pela Cidade Educadora era algo devido à falta de espaço e não pela concepção pedagógica.

Fica evidente também que a Secretaria de Educação não conseguiria colocar em prática a Cidade Educadora, de forma isolada, havendo a necessidade de fazer parcerias com outras Secretarias e Instituições.

[...] Marianny relata que devido ao retrato do momento seria melhor convocar uma nova reunião, com outras secretarias parceiras para que possamos fazer um plano de ação conjunto e atingir a meta para implantar as escolas de tempo integral. Marcos pondera e diz que provavelmente só implantará em 2 escolas neste ano (MARICÁ, p. 10-11, 2009).

Apontadas as necessidades e pontos críticos que atrapalhariam a implantação do programa municipal de educação integral em tempo integral, marcou-se, então, uma reunião composta pelas Secretarias de Educação, Saúde, Assistência Social, Gabinete do Prefeito, Esportes, Cultura e Obras.

Já no dia 20 de janeiro de 2009, como retratado na Ata de nº 10, Livro 01, realizou-se a reunião com as secretarias anteriormente citadas. Nesta etapa já havia um dominador comum: era necessário unir esforços. Decidiu-se, portanto, que o melhor a fazer seria criar um conselho da Cidade Educadora. Não foram encontradas atas ou publicações oficiais da criação deste conselho. Efetivamente não há registros nem traços que nos remetam à atuação, ou sequer à criação do mesmo.

Foi encaminhado, a cada Unidade Escolar, o ofício de número 095, de 30 de janeiro de 2009. Tratava de uma pesquisa para saber quais unidades gostariam de ofertar o tempo integral. A atitude da Secretaria, de certo modo, nos demonstra o interesse de uma construção não impositiva, ouvindo a escola. Apenas uma unidade respondeu positivamente, a EM. Barra de Zacarias, que era uma escola municipalizada, localizada na área de praia do município e que apresentava vários problemas estruturais. Posteriormente, esta escola passou por uma grande reforma e foi implantado o tempo integral no ano de 2010.

A última reunião registrada, que tratava do tema Educação Integral, foi a transcrita na ata de nº 37, Livro 01, de 28 de janeiro de 2009, na qual estavam presentes o prefeito de Maricá, prof. Washington Quaquá, dois representantes do escritório de Oscar Niemeyer e o Secretário de Educação, prof. Marcos Ribeiro. Nesta reunião o prefeito apresentou a proposta de criação do EPT – Escola Popular Transformadora, que seria um complexo educacional, nos moldes de um CIEP, entretanto, com uma releitura estrutural.

[...] o prefeito abre a reunião informando que se trata de um encontro rápido, que se dá a primeira estratégia para a implantação da Escola Popular Transformadora. Professor Marcos acrescenta que, como se trata de algo novo, haverá necessidade de várias outras reuniões. (MARICÁ, p. 18-20, 2009).

Apesar de a EPT ser tratada como projeto principal da Secretaria, a partir daquele momento, não foram encontrados outros registros de atas de reuniões para tratar do assunto. O que se encontra é a proposta de criação de uma escola de tempo integral no bairro de Itaipuaçu, que posteriormente se tornaria a EPT da Mata Atlântica, conforme consta na Ata de nº 35 de 2009, Livro 01, sem data.

Não havia, ainda, naquele tempo, uma concepção sobre uma linha pedagógica a se seguir. Existia, porém, um ponto em questão: ampliar o tempo. Assim como não havia, efetivamente, uma linha de pensamento sobre as ações de formação continuada que seriam feitas. Recordo-me que a sensação de ser tudo novo para todos, aliado ao fato de que o grupo gestor sempre fora oposição e nunca estivera na função de gestão, nos rendeu um ano de

tentativas de responder a problemas que iam emergindo diariamente, como, por exemplo, a falta de professores e a infraestrutura ruim das unidades escolares.

Não houve, no ano de 2009, uma proposta de formação em rede nem formação em educação integral especificamente. No âmbito da Educação Básica eram feitas oficinas de Matemática e Língua Portuguesa que tinham como preocupação o rendimento do IDEB, mas que não apresentavam uma regularidade de oferta.

### **Ano de 2010**

O ano de 2010 é marcado, principalmente, pela implantação do projeto de escola de tempo integral na EPT da Mata Atlântica e pelo início do Programa Mais Educação (PME) em 5 (cinco) escolas municipais.

A ata de nº 50, Livro 01, datada no dia 13 de janeiro de 2010, registra que naquela reunião se encontravam as diretoras das Unidades Escolares contempladas pelo Mais Educação, a professora Carolina Farias Ribeiro e a professora Iracema Miranda, que, a princípio, estavam responsáveis pela implantação do programa no município. Algumas falas foram reveladoras, principalmente a da professora Cláudia Peres, da EM. Amanda Peña.

[...] a diretora Cláudia Peres pede a fala e explica que não houve uma preparação das escolas para atender a demanda inicial do Mais Educação. Segundo ela, é de interesse da escola ofertar o projeto, mas sem as reformas, principalmente do teto, não será possível (MARICÁ, p. 40-42, 2010).

A princípio podemos perceber que a questão do espaço era algo central nas discussões a respeito da implantação do tempo integral no município. De acordo com Maurício,

Se a escola está desassistida em termos de infraestrutura, se o problema do espaço é atribuição só da escola, não é de espantar que ela se associe ao projeto interessada em resolver dificuldades objetivas, como soluções para o espaço, receber material pedagógico do qual não dispõe, ampliar os recursos humanos (MAURICIO, 2015, p. 150)

A ampliação do tempo era necessária, era buscada, entretanto, a infraestrutura ainda era um problema marcante. O sucateamento das unidades escolares se mostrava como um inoportuno agente para a consolidação da proposta de implantação do tempo integral.

A ata de reunião nº 56, Livro 01, de 20 de janeiro de 2010, traz o relato do primeiro encontro da Secretaria de Educação com pais da EM. João Monteiro. Esta Unidade foi desmembrada para dar vida ao EPT da Mata Atlântica, que seria a primeira escola de tempo integral da Rede Municipal de Maricá. Na ocasião, três pais relataram que não concordavam com a impossibilidade de oferta do tempo parcial. A princípio a escola seria em sua totalidade

em tempo integral, algo que foi visto como problema, já que, naquela localidade, a única unidade que ofertaria o Ensino Fundamental I seria a EPT da Mata Atlântica.

O plano plurianual (PPA) do município já previa investimentos na construção das EPTs e vislumbrava uma escola centrada na formação integral dos alunos. Seria um total de R\$ 56.000.000,00 de investimento em 4 anos para a consolidação da proposta de tempo integral do município através das ETPs. Pontua-se que o PPA faz uma previsão orçamentária, o que não garante que estes fundos de fato existirão. Como Maricá passava, neste período, por uma crise econômica, o dinheiro não foi investido na construção das unidades, o que levou à adaptação de um espaço já existente para a implantação da primeira EPT, a EPT da Mata Atlântica.

Figura 52 – Plano Plurianual de Maricá-PPA 2010-2013

<b>PROGRAMA:</b> 0007 – CIDADE EDUCADORA.					
TIPO: PROGRAMA FINALÍSTICO					
HORIZONTE TEMPORAL: CONTÍNUO					
<b>OBJETIVO:</b> PROMOVER PROJETOS E AÇÕES CONTÍNUAS NAS ESCOLAS COM A INTEGRAÇÃO DA COMUNIDADE, VOLTADOS ÀS ARTES, ESPORTES, CIÊNCIA, PROFISSIONALIZAÇÃO, CRIAÇÃO DE UNIDADES E CENTROS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS, DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO DIGITAL COM A MANUTENÇÃO DE TELECENTROS, AÇÕES DE CIÊNCIA NA ESCOLA, BEM COMO AQUELAS CUJA VERTENTE SEJA A FORMAÇÃO, PROMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE TODOS OS SEUS HABITANTES. GARANTIR O ACESSO, A PERMANÊNCIA E A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES, AMPLIANDO A ESCOLARIZAÇÃO E PROMOVENDO UMA EDUCAÇÃO BÁSICA COM QUALIDADE, DE FORMA INTEGRAL E A VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.					
DESCRIÇÃO	PRODUTO	2010	2011	2012	2013
CONSTRUÇÃO DE COMPLEXOS ESCOLARES – EPT'S	ESCOLA	12.000.000,00	12.000.000,00	13.000.000,00	13.000.000,00

Fonte: Jornal Oficial de Maricá, 2009, p. 3<sup>30</sup>.

Mesmo com algumas divergências, a EPT da Mata Atlântica foi criada. E, pela urgência da efetivação das matrículas e início no ano letivo, a estrutura do prédio comprado, uma casa, foi adaptada para receber os alunos.

<sup>30</sup> Disponível in: <https://www.marica.rj.gov.br/wp-content/uploads/2009/09/jom-168.pdf>. Acesso: 30 nov. 2019

Figura 53 – Recorte de jornal da lei que cria a Escola Municipal Mata Atlântica<sup>31</sup>

**LEI COMPLEMENTAR Nº 203 DE 16 DE ABRIL DE 2010.**  
**CRIA E DENOMINA A ESCOLA MUNICIPAL DA MATA ATLÂNTICA.**  
**O POVO DO MUNICÍPIO DE MARICÁ,** por seus representantes na Câmara Municipal, aprovou e o Prefeito Municipal, em seu nome, sanciona a seguinte Lei Complementar:  
**Art. 1º** Cria a Escola Municipal da Mata Atlântica, que funcionará no Distrito de Itaipuaçu.  
**§ 1º** A Unidade Escolar citada no caput deste artigo destina-se a educação infantil, a partir dos 02 (dois) anos de idade, e ao Ensino Fundamental.  
**§ 2º** O horário de funcionamento da referida Unidade Escolar será definido por Resolução da Secretaria Municipal de Educação.  
**Art. 2º** As despesas desta Lei Complementar correm por conta da Secretaria Municipal de Educação.  
**Art. 3º** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.  
**GABINETE DO PREFEITO DO MUNICÍPIO DE MARICÁ,** Estado do Rio de Janeiro, RJ, 16 de abril de 2010.  
**WASHINGTON LUIZ CARDOSO SIQUEIRA (QUAQUÁ) - PREFEITO DO MUNICÍPIO DE MARICÁ**

Fonte: Jornal Oficial de Maricá, 2010

A direção da EM. da Mata Atlântica encaminhou o ofício nº15 de 16 de março de 2010, onde relata as dificuldades encontradas no prédio que sofreu uma rápida adaptação. Diferente do que se pensava, não foi construída a estrutura antes pensada para ser uma releitura dos CIEPs, e isso gerou uma grande problemática, já que os espaços anteriormente pensados não existiriam mais e a quantidade de alunos previstos para iniciar a escola não foi alterada.

No ano de 2010, com a proposta de implantação da EPT, houve uma movimentação maior para um aprofundamento teórico e prático sobre a escola de tempo integral, por parte da equipe central da Secretaria de educação. Tanto a EM. da Mata Atlântica como a EM. Barra de Zacarias, que implantaram a ampliação do tempo, não passaram por um processo de formação e adequação da proposta pedagógica realizados pela Secretaria de Educação. As escolas foram orientadas que construíssem suas ações e atividades pedagógicas de forma que os alunos permanecessem na unidade ou em espaços externos, configurando o tempo integral.

### **Ano de 2011**

O ano de 2011 foi de grande importância para a implantação do tempo integral escolar em Maricá, pois foi composta a primeira comissão para a criação de um documento legal específico para a educação integral, assim como há o primeiro registro da necessidade de pensar o pedagógico da escola de tempo integral.

<sup>31</sup> Ver PREFEITURA MUNICIPAL DE MARICÁ. Jornal Oficial de Maricá - JOM. Ano IV - Edição 200, 10 de maio de 2010.

Há, porém, pouca documentação registrada que trate do assunto, não conseguimos identificar uma explicação razoável para tal janela de produção oficial, talvez a troca de secretário tenha influenciado, já que as unidades ainda não conheciam de fato quem estava assumindo a gestão, no caso, a professora Marta Quinan.

A ata de nº 70, Livro 02, de março de 2011, trata da composição da comissão para a criação da primeira resolução para regulamentar a implantação do tempo integral. Analisando-a, percebemos que todos os relatos da comissão apresentam preocupação com o tempo-espaço, mas não se faz alusão à formação docente ou a um debate pedagógico. Até então, percebe-se que havia uma discussão acerca do tempo, isto é, havia uma grande preocupação com a ampliação da jornada escolar do aluno.

Recordo-me que o fator pessoal fez parte desse debate, já que a oferta de oficinas previstas em 2010 estava condicionada a profissionais habilitados ou com notório saber para desenvolvê-las. A oferta de mais tempo demanda, necessariamente, repensar espaços, estruturas e articulação com a proposta pedagógica. O aumento do tempo na jornada escolar vinculada a esta proposta não está unicamente relacionado aos estudantes, mas também aos responsáveis pelos estudantes e aos profissionais da área de educação. Já de antemão, podemos nos referir ao desprendimento de mais verba para o aumento da carga horária, que não aconteceu nos primeiros anos de implantação da escola de tempo integral em Maricá, principalmente no ano de 2011, quando o município estava se reestruturando após fortes chuvas que danificaram vários prédios públicos, além de moradias.

Destaco que é a partir de 2011 que o município começa a se ver num movimento nacional para a oferta do tempo integral. É neste ano que Maricá passa a fazer parte do Comitê Territorial de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro. Os Comitês Territoriais eram compostos por representantes das secretarias de educação que tivessem implantado o PME, de outras secretarias com interface com Programa (Cultura, Esportes, Desenvolvimento Social e outras), de instituições diversas como ONG's, associações de bairros, entre outros -, e tinham por objetivo acompanhar e monitorar as ações do Programa, bem como mapear as oportunidades educativas do território (BRASIL, 2010).

Com a entrada no Comitê e a participação em rodas de debates, reuniões, há um maior e mais claro entendimento de que para a implantação do tempo integral, havia necessidade de optar por um caminho a seguir e as formas de traçar este caminho. Maricá era uma cidade importante para o Comitê, já que se configurava como um município disposto a investir na escola de tempo integral, para além do programa Mais Educação e do programa Escola



Aberta<sup>32</sup>. Esta entrada no Comitê reforçou a ideia da necessidade de haver uma legislação específica sobre a escola de tempo integral no município.

### **Ano de 2012**

Quanto à questão legal, o ano de 2012 se diferencia dos anteriores, pois dois documentos são publicados e tratam do tempo integral: o Regimento da Rede Pública Municipal de Ensino e a Resolução SME nº 006 de 09 de novembro de 2012 que instituiu o Programa de Educação Integral em Horário Integral.

O Regimento da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá, aprovado em 2012, é o conjunto de normas que define a organização e o funcionamento da Rede e regulamenta as relações entre os diversos participantes do processo educativo, contribuindo para a execução do seu projeto político-pedagógico.

**Art. 1º § 4º.** O presente Regimento é o documento legal da Secretaria Municipal de Educação que fixa a organização administrativo-didático-pedagógica e disciplinar das Unidades Escolares, ficando sob a responsabilidade de cada uma a construção de seu Projeto Político-Pedagógico que, em linhas básicas, deverá integrar-se ao presente Regimento (MARICÁ, 2012).

O Regimento é um documento bastante amplo que abrange todos os valores, os limites e as normas que indicam o horizonte que a rede deseja alcançar como instituição educativa. Nesse sentido, defini-los coloca luz sobre o papel das normas e das regras na vida democrática, que devem servir de parâmetro para a garantia de direitos e justiça, com base nos princípios da igualdade e da equidade.

No que tange ao tempo integral, o Regimento da rede traz, pela primeira vez em documentos legais do município, decisões que dizem respeito à ampliação de tempo e à formação integral do aluno.

Em seu Artigo primeiro, parágrafo § 2º, o Regimento aponta para a ampliação do tempo de atendimento escolar, com vistas ao período integral.

**Art. 2º § 2º.** As Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá funcionam em horário parcial, objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, conseqüentemente, da carga horária anual, com vistas a melhor qualidade do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral (MARICA, 2012).

---

<sup>32</sup> O Programa Escola Aberta previa, no início de sua implementação, a abertura, aos finais de semana, das escolas públicas de ensino fundamental e médio, localizadas nas regiões metropolitanas das capitais (BRASIL, 2004), objetivava ofertar à comunidade atividades de lazer e cultura, através de ações de educação não-formal, nos espaços escolares “onde muitas vezes a escola é a referência do poder público na comunidade” (BRASIL, 2010, p. 1).

Em seu artigo 4º o documento diz que

**Art. 4º** As Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá têm por finalidade ministrar a Educação Básica, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e a de seu preparo para o exercício da cidadania (MARICA, 2012).

Retrata em seu artigo 9º que,

**Art. 9º** Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais (1º segmento) do Ensino Fundamental e completam-se nos anos finais (2º segmento), ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo (MARICÁ, 2012)

Ambos artigos nos remontam não simplesmente a ampliação do tempo, mas a formação integral, como a proposta por Bakunin (1979) baseando-se em princípios políticos emancipadores:

Podrá ser completa la emancipación de las masas obreras mientras reciban una instrucción inferior ala de los burgueses? (...) se entende ahora por quélos socialistas burgueses no pidem más que instrucción para el pueblo, (...) y por qué nosotros, demócratas socialistas, pedimos para el Pueblo instrucción integral, toda la instrucción, tan completa como lo requiere la fuerza intelectual del siglo (BAKUNIN, 1979, p. 29-30)<sup>33</sup>

Outro ponto importante a acrescentar é que o documento institui matrizes curriculares de 5h, 7h e 9h (cinco, sete e nove horas) de aulas, diariamente, dando consistência à ampliação da jornada escolar. Esta matriz ampliada, com atividades que antes não existiam nas unidades, demandou não só a expansão do tempo, como também do espaço.

O documento não trata da formação continuada do professor, por conseguinte, não trata desse campo voltado para a educação integral ou qualquer outro tema, salvo a formação mínima para ocupar o cargo de docente. Quanto à proposta pedagógica, acrescenta-se que o documento faz menção ao *desenvolvimento integral* do ser em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, que não necessariamente está ligado ao tempo, mas que se entende que a necessidade de atender a estas expectativas demandaria mais tempo para efetivamente atender aos objetivos propostos.

---

<sup>33</sup> [Tradução própria]. Poderá ser completa a emancipação das massas trabalhadoras enquanto recebem uma instrução inferior à dos burgueses? (...) agora se entende por que os socialistas burgueses não pedem além de instrução para o povo, (...) e por que nós, socialdemocratas, pedimos instrução mais abrangente para o povo, uma instrução tão completa quanto necessária à força intelectual do século.

No mesmo ano é publicada a Resolução nº 006 de 09 de novembro de 2012, a primeira a tratar especificamente da escola de tempo integral no município. A resolução estabelece, em seu artigo 2º, que o programa terá como objetivos:

Art. 2º

- I Contribuir para a melhoria da aprendizagem através da ampliação do tempo, do espaço e das oportunidades educativas;
- II. Contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento e o aproveitamento escolar;
- III. Promover o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;
- IV. Estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;
- V. Promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar (MARICÁ, 2012).

Percebe-se que a necessidade de pensar somente na ampliação do tempo foi superada, a partir do momento que os objetivos propostos pelo referido programa abarcam não só o tempo, mas também a utilização desse tempo, de forma a desenvolver os aspectos psicossocioculturais, numa percepção de uso não só do espaço interno das unidades escolares, mas também os espaços externos. Segundo Maurício,

Atualmente, no Brasil, desenvolvem-se dois modelos básicos de ampliação da jornada: um centrado na escola, que propõe sua reorganização para funcionamento ao longo do dia, fundamentado em Anísio Teixeira e em Darcy Ribeiro. O outro modelo, exemplificado pelo Programa Mais Educação, se propõe a ampliar o leque de experiências escolares através da articulação com outras instituições, para que os alunos desenvolvam atividades diversas no contraturno (MAURÍCIO, 2016, p. 90).

Analisando o processo de implantação da jornada de tempo integral no município de Maricá, nota-se que as problemáticas envolvendo a infraestrutura das escolas foi um condicionante para que o município não adotasse um modelo único como previsto inicialmente, mas dando abertura para a coexistência dos dois, um centrado no aluno e outro na escola.

Em seu artigo 3º, a resolução traz como princípios da Educação Integral em Tempo integral, no âmbito do Programa de Educação Integral em Horário Integral:

**Art. 3º**

- I. A articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 1º do art. 1º;
- II. A constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
- III. A integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;
- IV. O incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, a gestão, a formação de professores e a inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;
- V. A afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos (MARICÁ, 2012).

O referido artigo dá base para a estruturação pedagógica do programa, algo que até então não havia sido discutido e/ou aprofundado. Nota-se que há um avanço na agenda de debate sobre a temática de uso pedagógico de tempo, conforme expresso na ata nº 95, Livro 02, de 26 de novembro de 2012, através da qual a Secretaria de Educação propusera a reorganização pedagógica das Unidades Escolares e a adequação à nova resolução publicada. Acrescenta-se que as escolas apresentaram resistência à carga horária que passaria a ser de 9 horas diárias.

Outro ponto importante da Resolução SME nº 006, de 09 de novembro de 2012, é a possibilidade da matrícula em tempo parcial, conforme o artigo 17º estabelece que:

**Art. 17º** Poderão ser dispensados de cumprir a carga horária do tempo integral os alunos que apresentarem situações especiais:

- I. laudo médico que justifique a dispensa;
- II. declaração da instituição que comprove matrícula, dias e frequência no horário em que ocorrem as atividades em tempo integral (MARICÁ, 2012).

Nota-se que a matrícula em tempo parcial não é negada, desde que o aluno apresente atestado médico ou comprovante de matrícula em outras atividades que contemplem o seu processo de formação, como inglês, esportes. Esta possibilidade implica que as atividades que compõem o tempo integral sejam organizadas no formato de contraturno.

Enfim, trata-se de uma proposta ambiciosa, necessária e que exigiria uma maior disponibilidade do poder público para adequação das unidades escolares e para suprir as deficiências estruturais das escolas, assim como a de profissionais para atuação no contraturno.

O documento estabelece também que o atendimento escolar em regime de tempo integral na educação básica refere-se àquela que tem “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2008, p. 13). E, preferencialmente, 9 horas diárias e 45 horas semanais, a saber distribuídas da seguinte forma:

**Art. 5º** A escola vinculada ao Programa funcionará em turno integral com uma jornada de 9 horas diárias e 45 horas semanais, a saber:

- I. 4:00 horas diárias e 20:00 horas semanais com atividades ministradas por docentes da Prefeitura Municipal de Maricá;
- II. 3:00 horas diárias e 15:00 horas semanais com atividades complementares das diferentes áreas do conhecimento realizadas sob a forma de oficinas e cursos por monitores, agentes culturais e prestadores de serviço e docentes por conveniência pedagógica;
- II. 2 horas diárias e 10 horas semanais destinadas à alimentação, cuidados com a saúde e atividades de relaxamento.

**Art. 6º** As 15:00 horas semanais de que trata o inciso II do art. 5º devem ser assim distribuídas:

- I. No mínimo 10:00 horas para as atividades de acompanhamento pedagógico nos diferentes conteúdos curriculares;

No máximo 5:00 horas para as atividades de cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável (MARICÁ, 2012).

Nota-se que o município organizou a oferta do tempo integral em no mínimo 7h (sete horas), mas com vistas a atender 9h (nove horas). Como o fator espaço ainda era uma problemática, a secretária de educação, à época, professora Marta de Mello Quinan, havia orientado que as unidades escolares fizessem a adesão ao PROMETI de acordo com suas possibilidades estruturais, inclusive fazendo parceria com igrejas, clubes, espaços outros que pudessem auxiliar na oferta do contraturno. Esta flexibilidade de oferta de tempos e em espaços distintos fez com que as escolas conseguissem efetuar mais matrículas em tempo integral, conforme dados do Educacenso 2012 e 2013:

Figura 54 – Matrículas realizadas pela Rede Municipal de Maricá: 2012/2013

	2012	2013
<b>Matrículas na Rede</b>	15.022	15.808
<b>Matrículas integrais</b>	1.279	1.957
<b>Porcentagem</b>	5,97%	8,92%

Fonte: INEP.Educacenso.

Há um aumento de 2,95% de matrículas<sup>34</sup> em tempo integral na Rede Pública Municipal, no programa próprio, independente das ações do programa Mais Educação que coexistia na Rede.

#### **Ano de 2013**

No ano de 2013, já na segunda gestão de Quaqué, há registro de, apenas, 1 (um) ofício expedido pela EM Amanda Peña, o ofício de nº 002, de 19 de janeiro de 2013, em que a escola solicita a ampliação de uma sala para oferta de mais atividades do programa Mais Educação. Mas, ressalta-se que foi um ano muito importante para o avanço da escola de tempo integral em Maricá. Houve um aumento expressivo das matrículas, além da passagem de 13 escolas ofertando o programa Mais Educação, aumentando para 45,99% as escolas que passaram a ofertar uma extensão do tempo, seja através do PROMETI ou do Mais Educação.

A cidade possuía, em 2013, a segunda maior taxa de crescimento populacional do Estado e passava por um período de aquecimento econômico causado pelo aumento dos repasses dos *royalties* do petróleo. Entretanto, a derrubada de um veto presidencial a novas regras de repasse às cidades produtoras de petróleo afetaria diretamente o município com a queda no volume de *royalties* e participação especial (só em janeiro e fevereiro do corrente ano, o montante representava R\$ 20 milhões acumulados, segundo dados da secretaria municipal de Fazenda). Projetos de infraestrutura, saúde e educação, bem como serviços essenciais sofreriam impactos negativamente, caso o Supremo Tribunal Federal (STF) não anulasse os efeitos da nova lei – considerada inconstitucional pelos estados produtores de petróleo (Rio de Janeiro, Espírito Santo e São Paulo) por alterar contratos já assinados, e contestados também pelo prefeito de Maricá, Washington Quaqué. “O Congresso Nacional

<sup>34</sup> Este número não contempla os alunos inscritos no Mais Educação.

rompeu o pacto federativo, rasgou a Constituição e se mostrou menor que o Brasil”<sup>35</sup>, afirmou Quaquá (2013, n.p.) na época.

Todo este movimento de incerteza financeira fez com que houvesse uma estagnação na ampliação das matrículas de tempo integral, optou-se por não criar novas escolas de tempo integral, para que as que já estavam neste regime não corressem o risco de sofrer cortes. Ao final do ano. Na ocasião, a então Secretária de Educação, professora Marta Quinan, anuncia seu pedido de exoneração, fato que contribuiu para a finalização do ano de forma instável, já que não se sabia quem de fato assumiria o lugar.

#### **Ano de 2014**

No ano de 2014 assume a secretaria de educação, a professora Adriana Luiza da Costa, que até então ocupava a função de subsecretária de planejamento. Adriana incorpora logo de início o Mais Educação à composição curricular das unidades escolares, ou seja, antes o programa era visto como um corpo diferente do PROMETI, a partir dali o Mais Educação passou a ser incorporado à estrutura do PROMETI.

Na prática, Mais Educação não atendia a todos os alunos, mas, incorporado ao PROMETI, a oferta das oficinas passou a contemplar 100% dos alunos. Outra estratégia importante implementada no período foi a de aproveitamento dos então voluntários do Mais Educação que passaram a ser contratados através de uma firma terceirizada para a oferta de atividades de contraturno.

Segundo a ata de reunião nº 005, Livro 02, de 20 de janeiro de 2014, foram convocadas as Unidades Escolares que ainda não possuíam tempo integral através do PROMETI, para oferecer a opção de aderirem ao programa. Foi indicado às escolas que fizessem assembleias de consulta às comunidades para a adesão à ampliação da jornada. A proposta de ouvir a comunidade se mostra pertinente uma vez que o projeto de implantação do PROMETI previa a integração entre a escola e a comunidade.

O fortalecimento da integração da escola com o território onde se encontra, com vistas à participação das famílias e representantes da comunidade local na construção do Projeto Político Pedagógico são marcos desse processo de implantação, já que o município fez a opção pelo viés democrático de escuta sensível. Conforme descrito na ata 005/2014, as Unidades Escolares foram orientadas a adequarem seus PPP's, de acordo com a proposta de tempo integral da Rede, já que os mesmos ainda estavam com a ideia de ampliação das vagas em tempo parcial.

---

<sup>35</sup> Disponível in: <https://www.marica.rj.gov.br/2013/03/07/novo-capitulo-da-guerra-dos-royalties-pode-trazer-prejuizos-para-crescimento-de-marica/> Acesso: 19 out. 2019.

Segundo o registro, esta reescrita deveria ter como objetivo as estratégias de articulação das escolas com as famílias dos estudantes e parceiros da comunidade, uma vez que o engajamento da comunidade local no projeto educativo das escolas contribuiria para que estes assumissem, junto com cada unidade de ensino, a responsabilidade pela formação integral de sua população.

Outro ponto importante, neste período, foi o avanço na proposta de Formação Continuada por parte do município. Pela primeira vez se cria um setor, a Superintendência de Formação Continuada, específico para tratar desta ação. Por outro lado, não havia uma destinação financeira para contratação de formadores externos, a saída encontrada pelo grupo, na época, foi o pagamento de horas extras para professores da própria rede que construíam propostas de formação para aplicar aos profissionais do magistério. A ação não teve criação legal, era chamado de “Pratas da Casa” e não teve grande durabilidade. Não havia um valor específico a se pagar aos professores que ministravam a formação, eram acertados na hora, levando-se em consideração a duração e o material utilizado.

Enfatizo que não havia formação específica para se discutir a educação integral, eram ofertadas formações de temas gerais de interesse comum, como Produção Textual, Matemática, entre outros, que eram frequentados por todos os docentes, de escolas de tempo integral ou não. O projeto “Pratas da Casa” foi encerrado no mesmo ano em que passou a existir. Não houve publicação de ato regulatório ou criação do mesmo, as pastas com seus arquivos foram encaminhadas ao Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro e as cópias não foram encontradas no arquivo da Secretaria de Educação.

### **Ano de 2015**

No ano de 2015 há uma troca de Secretários, sai a professora Adriana Luiza da Costa, e assume o professor William Alberto Campos. O novo secretário traz algumas mudanças frente ao que vinha sendo proposto desde 2009. Anteriormente, o foco do município era o Ensino Fundamental. Mas, com a entrada do novo secretário, as equipes são comunicadas que a educação integral teria como foco a educação infantil. A justificativa, na época, era de que esta etapa gerava maior independência da família, principalmente às mães que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar os filhos. De acordo com SIQUEIRA (2016, n.p.) “[...] a sociedade atual, em que os dois pais trabalham e as famílias são menores, a educação integral cumpre um papel importante, que inclui colocar a criança em contato com outros adultos e crianças”.

Outra atitude tomada, no mesmo ano, foi a substituição dosicineiros na educação infantil, função anteriormente ocupada por pessoas que possuíam notório saber em



determinadas áreas como artes, esportes e música, que foram substituídos por docentes. A justificativa apresentada à época era de que “a educação infantil é um tema muito caro pra mim. Não posso arriscar entregar nosso futuro a pessoas que não têm formação específica” (MARICÁ, 2015, p. 5-7), fala do Secretário, professor Willians Campos, retirada da ata de nº 005, Livro 03, de 2015. As escolas de Tempo Integral nesta gestão também tiveram ganhos, a contagem de alunos passou a ser dobrada, assim sendo, se uma escola tinha 100 matrículas sem tempo integral, contabilizava 200, então a escola contava com mais funcionários, acesso a mais materiais, ampliação de recursos e remuneração da equipe gestora.

Pela primeira vez é criado um Grupo de Trabalho específico para tratar da concepção pedagógica da educação integral em Maricá. O grupo de trabalho uniu diretores, coordenadores e professores da rede municipal de Maricá que compareceram a uma reunião cujo objetivo era debater a concepção e a importância da educação integral no cotidiano dos alunos, além de ouvir sugestões e tirar dúvidas dos espectadores.

Figura 55 – Reunião GT de Educação Integral



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2016<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Todo acervo apresentado pelo autor possui autorização de uso de imagem arquivado na secretaria de educação de Maricá.

Ao final do GT não houveram registros, seja por meio de documento ou ata de reuniões. As falas das equipes das Unidades Escolares acabaram por esbarrar em assuntos como a falta de estrutura, necessidade de material e pessoal, que, de certa forma, atrapalhavam o desenvolvimento das atividades pedagógicas nas escolas de tempo integral. Com a saída de William Campos e sua equipe da Secretaria de Educação, não houve continuação do GT.

### **Ano de 2016**

No ano de 2016, o Secretário de Educação foi o advogado Daniel Alves, sendo na história do município o primeiro secretário de educação que não era professor. Daniel tinha uma visão administrativa, processual, não pedagógica, e escolheu uma equipe nova que pegou a Secretaria num período tumultuado, vindo da saída do antigo secretário, a passagem do professor Marcos Ribeiro. A situação se agravou, pois, foi na gestão de Daniel que os profissionais da rede tiveram perdas referentes às conquistas do ano anterior, como 1/3 de planejamento e gratificação da equipe gestora.

Além disso, as escolas de tempo integral perderam funcionários, resultando numa conturbada mobilização e movimentação de pessoal. Não foram encontrados documentos referentes à educação integral neste período. Também não houve ampliação da oferta de vagas e criação de escolas.

Logo, não podemos deixar de considerar que o panorama político nacional passava por grandes conturbações com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Sim, pois neste ano de 2016 o município contava com 45 escolas contempladas com o programa Mais Educação, porém quando Michel Temer assume a presidência da República institui-se o Novo Mais Educação<sup>37</sup> e, face a este novo contexto, o município passou a ter somente 5 escolas contempladas, além do atraso no repasse da verba.

### **Ano de 2017**

Em 2017, Fabiano Taques Hora assume como prefeito do município de Maricá e a professora Adriana Luiza da Costa é nomeada, novamente, Secretária de Educação. Mesmo sendo do mesmo partido do Prefeito anterior, Fabiano faz uma renovação no seu quadro de secretários, reestruturando as secretarias, entre elas, a Secretaria de Educação. Adriana traz parte da sua antiga equipe para atuar na Secretaria, cria um setor específico para a Educação Integral, assume todos os voluntários do programa Mais Educação como oficinairos, voltando as unidades escolares a contar com atividades de jornada ampliada.

---

<sup>37</sup> O programa Novo Mais Educação foi criado pela portaria nº 1.144/2016, e tinha como objetivo principal “melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental.

A ata de nº 015, Livro 001, de maio de 2017, trata de uma reunião de diretores onde o fato mais abordado, segundo relato contido no documento, é a reclamação dos Diretores quanto à formação dosicineiros.

Nota-se que até 2016 a formação desses profissionais era mais voltada para as artes e o esporte. Após a implantação do Novo Mais Educação, houve uma procura maior pelosicineiros com formação nas áreas de Português e Matemática, já que estas duas oficinas passaram a ser obrigatórias para as escolas que aderiram ao programa. Na proposta do Novo Mais Educação, há uma preocupação maior em atingir as metas do IDEB, que se reflete nas equipes das escolas. Os diretores se mobilizaram para que a oferta de atividades do contraturno fosse centrada nos conteúdos de leitura, escrita e nas operações matemáticas, em detrimento das atividades culturais.

No ano de 2017, as médias observadas no IDEB foram:

Figura 56 – Metas e Resultados da Rede da Municipal de Maricá no IDEB: 2015/2017

ETAPAS	MÉDIA PROJETADA		MÉDIA OBSERVADA	
	2015	2017	2015	2017
Ens. Fundamental I	5,2	5,5	4,9	5,5
Ens. Fundamental II	5,3	5,6	3,9	4,5

Fonte: INEP. IDEB.

Os resultados do IDEB 2017 em relação aos de 2015 indicam que a média das notas dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede pública municipal melhorou, alcançando a meta projetada, enquanto a média das notas dos alunos do 9º ano aumentou, mas não atingiu a meta. Houve, de fato, o crescimento no índice do IDEB, mas registra-se que oficinas de Karatê, Judô, Dança foram, de certa forma, sacrificadas para dar lugar a Português e Matemática. É sabido que foi feita uma escolha, uma opção de caminho a seguir que se distancia da educação integral.

A equipe responsável pelo PROMETI articula formações específicas para as escolas de tempo integral. Foi garantido aos professores das escolas de tempo integral, o planejamento coletivo semanal, onde são feitas formações e o planejamento integrado das aulas e oficinas.

### Ano de 2018

No ano de 2018 foi publicada a Resolução SE nº 028/2018 que alterou a Resolução SME nº 006/2012, e definiu Diretrizes gerais para a implantação da Política de Educação Integral em Escola de Tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino de Maricá. Esta resolução difere da anterior na medida em que traz mais direcionamentos pedagógicos do que propriamente administrativos. Em seu artigo 2º a resolução enumera os princípios da Educação Integral do município:

**Art. 2º** A educação integral visa à formação integral do estudante independente do tempo de permanência na escola e, a escola de tempo integral, pode ser um dos bons caminhos para efetivar a educação integral eficiente, pois esta exige mais tempo disponível de estudantes, de professores e de outros agentes sociais, que podem contribuir com a escola.

§ 1º - A formação integral, efetivada por meio da educação integral, é aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional (física, cognitiva, intelectual, afetiva, social e ética), inserido num contexto de relações.

§ 2º - A escola de tempo integral é aquela que oferece uma carga horária mínima igual ou superior a sete horas diárias, com atendimento diário aos estudantes em tempo contínuo, sem que haja fragmentação dos turnos letivos, incluindo-se nesse período o tempo destinado a todas as atividades didático-pedagógicas, como: atividades curriculares, alimentação, passeios, higienização, etc (MARICA, 2018).

É importante perceber que a própria resolução traz uma diferenciação entre “educação integral” e “escola de tempo integral”, traço que o município conseguiu, ao longo do tempo, atualizar nos debates referentes à educação integral em tempo integral, inclusive determinando o que seria uma escola de tempo integral. A respeito do tema, ressalta-se que educação integral se trata de uma educação preocupada com o desenvolvimento global do sujeito, que ocorre a partir de práticas de ensino que priorizam ações complementares à aprendizagem, assim como Gonçalves afirma:

Educação integral é aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isto vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial. Além das práticas comuns a toda escola, o da instrução, o trabalho com o corpo, em práticas esportivas, desenvolvimento de aptidões artísticas e ações socializadoras devem ser contempladas neste espaço educacional, concebendo o indivíduo em sua dimensão total do Ser (GONÇALVES, 2006, p. 130).

Paro (2009, p. 13) esclarece que a “educação integral, em última instância, é um pleonasma: ou a educação é integral ou, então, não é educação”. Nota-se que no início do artigo 2º, o município já expressava esse entendimento de que a educação tem que ser integral

independente do tempo, mas compreendendo que a ampliação do tempo seria uma estratégia para atingir esta integralidade da educação.

Por escola de tempo integral, compreende-se por ampliar o tempo que as crianças ficam na escola. E, além de oferecer o ensino regular de um período, há o entendimento deste turno escolar com atividades complementares, artísticas, esportivas, de reforço, entre outras, atendendo-os de forma completa em todas as suas necessidades. Esse indicativo de ampliação do tempo escolar está contemplado na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que prevê o aumento progressivo da jornada escolar, especificamente nos artigos 34 e 87.

Em seu artigo 5º, a resolução reforça a ideia de coexistência entre os modelos de escola de tempo integral, adaptando-se as questões estruturais, principalmente a ideia de formação de territórios educativos, onde os alunos fazem atividades em espaços distintos.

**Art. 5º II** - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas (MARICÁ, 2018).

E reafirmado pelo artigo 8º, parágrafo 5º, que diz que:

**Art. 8º § 5º** - As atividades programadas e desenvolvidas em espaços disponibilizados fora da escola (parques, museus, igrejas, clubes, ONGs, etc.) são uma continuidade das atividades escolares e, por isso, de presença obrigatória para os estudantes e, em face delas, o desempenho de cada estudante seja avaliado (MARICÁ, 2018).

Outro item importante previsto pela resolução é a “possibilidade de integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares” (MARICÁ, 2018).

A nova resolução, diferente da anterior, não fixa mais 9h (nove horas) como tempo obrigatório, esclarecendo em seu Art. 9º que “o horário de funcionamento de cada escola será definido pela Secretaria de Educação em conjunto com a comunidade escolar, desde que seja cumprida a carga horária mínima de sete horas diárias” (MARICÁ, 2018).

A resolução torna-se um diferencial, também, pois é o primeiro documento que trata explicitamente da necessidade da construção de uma proposta pedagógica específica para as escolas de tempo integral.

**Art. 10** Em conformidade com o Art. 37, da Resolução CNE/CEB nº 07/2010, a proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e

cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis (MARICÁ, 2018).

Além disso, traz um indicativo para a construção de um currículo específico,

**Art. 12** O currículo da educação integral em escola de tempo integral contemplará atividades educativas diferenciadas no campo das ciências, da cultura, da arte, do esporte e lazer, das tecnologias, do multiculturalismo, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas às áreas do conhecimento e aos componentes curriculares, bem como as vivências e práticas socioculturais, que venham contribuir para o desenvolvimento físico, cultural, afetivo, cognitivo e ético dos estudantes.

§ 1º - A organização do currículo de educação integral na escola de tempo integral deverá se fundamentar nas características, interesses e necessidades dos estudantes, contemplando as áreas do conhecimento (na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) e os componentes curriculares (nos anos finais do ensino fundamental), obrigatórios da Base Nacional Comum e da parte diversificada, conforme a determinação legal vigente, bem como a incorporação de temas/projetos, que entrem em o currículo de modo flexível e variável (MARICÁ, 2018)

A Resolução SE nº 028/2018 traz avanços para a discussão da escola de tempo integral no município de Maricá, na medida em que consegue externar, de forma categórica, algumas deficiências que antes não haviam sido destacadas pelo município, tratando de questões como currículo e proposta pedagógica. Além de uma flexibilidade maior no tempo de permanência do aluno, visando uma maior integração.

Em 2018 inicia-se, também, a construção das Diretrizes Pedagógicas do município, para a qual é formada uma comissão. Esta comissão foi composta por diretores, professores, representantes do poder executivo, Secretaria de Saúde, Economia Solidária, Cultura e Esporte. Nas primeiras reuniões, optou-se por solicitar que as escolas elaborassem um documento onde apresentassem a concepção do grupo sobre:

- Ser humano;
- Criança;
- Infância;
- Educação;
- Aprendizagem;
- Educação integral;
- Educação inclusiva

A rede pública municipal de ensino parou um dia para que as escolas pudessem discutir, refletir e formular sua visão sobre os aspectos elencados. Após o debate na rede, as

escolas encaminharam os documentos para a Secretaria de Educação. Escolheu-se, então, uma redatora para que transformasse todos aqueles documentos em um referencial para que fosse dividido em eixos estruturantes: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Diversidade, Inclusão e Educação Integral.

Sobre a Educação Integral o documento unificado trazia os seguintes princípios:

**Art. 1º §4º** Caminhos para a construção de Escolas em Tempo Integral

A Educação Integral assume ser um tipo de educação para além da instrução escolar, envolvendo-se radicalmente com a formação dos estudantes de forma efetiva e não apenas complementar. Uma formação que abrange aspectos intelectuais, culturais, artísticos, dentre outros, abrindo à escola para suas redondezas.

A Educação em Tempo Integral que reflita sobre os tempos escolares como construções humanas que sofrem transformações e que não se encerre apenas na perspectiva da ampliação da jornada escolar.

Os elementos que compõem a Educação em Tempo Integral devem ser identificados, compreendidos e inseridos em um projeto político pedagógico crescentemente compartilhado, que leve à composição de uma nova identidade para a escola em nosso município.

A construção coletiva de uma escola pública que possa hoje trazer mais democracia e exercer papel importante na sociedade.

O desejo é que esse modelo educacional seja constituído como um instrumento estratégico para diminuir as desigualdades e investir na formação integral dos estudantes (MARICÁ, 2018).

O documento foi unificado, entretanto, não foi dada, até o momento da escrita deste texto, continuidade às etapas planejadas. Não se constituíram as subcomissões que discutiriam os eixos, nem houve retorno às escolas sobre o material unificado. A recepção das respostas solicitadas às escolas causou um atraso imprevisto na formulação do documento unificado, pois ao analisá-los, constatou-se que muitas escolas não discutiram os assuntos propostos, foram feitas cópias integralmente de sites e livros.

Mesmo não terminando o documento, as ações indicam que há uma preocupação em se discutir os pressupostos teóricos metodológicos que norteiam a educação de Maricá.

No mês de outubro do ano de 2018, o Conselho Municipal de Educação aprova, pela primeira vez no município, matrizes curriculares específicas para as escolas de tempo integral da Rede.



Tabela 2 – Matriz curricular da educação integral – 9h (nove horas)

	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
B A S E  C O M U M	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	10	8	8	8	8	
		Educação Física	1	1	1	1	1	
		Arte	1	1	1	1	1	
	MATEMÁTICA	Matemática	5	7	7	7	7	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	3	3	3	3	3	
								CIÊNCIAS HUMANAS
		Geografia						
	ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso	*	*	*	*	*	
	Carga-horária semanal			20	20	20	20	20
	P D	OFICINA COMPLEMENTAR LINGUAGENS	OFCL	2	2	2	2	2
OFICINA COMPLEMENTAR MATEMÁTICA		OFCM	1	1	1	1	1	
PROJETO DE VIDA		Projeto de Vida	1	1	1	1	1	
			4	4	4	4	4	
INT	EIXO I- ATIVIDADES DE LINGUAGEM E MATEMÁTICA	Oficina de Leit. e Escrita	2	1	1	1	1	
		Experiências Mat.	2	2	2	2		
		Língua Estrangeira	2	2	2	2	2	
	EIXO II- ATIVIDADES ARTÍSTICAS- (TEATRO, MÚSICA, ARTES VISUAIS E DANÇA)		**	**	**	**	**	
	EIXO III- ATIVIDADES ESPORTIVAS E MOTORAS- (MODALIDADES ESPORTIVAS)		**	**	**	**	**	
EIXO IV- CIÊNCIA E TECNOLOGIA, SUSTENTABILIDADE, PREVENÇÃO, CIDADANIA, ECONOMIA SOLIDÁRIA E EMPREENDEDORISMO		**	**	**	**	**		
			45	45	45	45	45	

Fonte: Regimento da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá, 2018.

Tabela 3 – Matriz curricular Educação Integral – 7h (sete horas)

	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
B A S E  C O M U M	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	10	8	8	8	8	
		Educação Física	1	1	1	1	1	
		Arte	1	1	1	1	1	
	MATEMÁTICA	Matemática	5	7	7	7	7	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	3	3	3	3	3	
								CIÊNCIAS HUMANAS
		Geografia						
	ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso	*	*	*	*	*	
	Carga-horária semanal			20	20	20	20	20
	P D	OFICINA COMPLEMENTAR LINGUAGENS	OFC Linguagem	2	2	2	2	2
OFICINA COMPLEMENTAR MATEMÁTICA		OFC Matemática	1	1	1	1	1	
PROJETO DE VIDA		Projeto de Vida	1	1	1	1	1	
			4	4	4	4	4	
INT	EIXO I- ATIVIDADES DIVERSIFICADAS	Eletiva I***	*	*	*	*	*	
		Eletiva II	*	*	*	*	*	
		Eletiva III	*	*	*	*	*	
	CARGA HORÁRIA SEMANAL		35	35	35	35	35	

Fonte: Regimento da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá, 2018.

Pode-se perceber que a concepção de educação integral do município se materializa na matriz curricular. A existência de duas matrizes, uma de 7h (sete horas) e outra de 9h (nove horas) reforça a ideia de que o município foi se adaptando para poder ofertar a escola de



tempo integral. Registra-se também que a matriz de sete horas foi adotada pelas Unidades Escolares que faziam parte do programa Mais Educação e perderam a sua vinculação, passando a ser mantidas exclusivamente com recursos da Prefeitura Municipal de Maricá.

Nas duas matrizes fica evidente que as 20h (vinte horas) obrigatórias são compostas pela chamada base comum, com as disciplinas tradicionais, além das oficinas que são divididas em eixos, ou seja, a escola escolhe quais atividades dentro de cada eixo gostaria de desenvolver. Chamo a atenção para o componente “Projeto de Vida”, que se trata de uma disciplina ministrada pelos oficinairos do programa “Mumbuca Futuro”, visto que nestas atividades são abordados temas como: agroecologia, soberania alimentar, comércio justo, consumo responsável, finanças solidárias e empreendimentos com os princípios em economia solidária.

A partir disso, os alunos formulam um Plano de Ação “que implica uma experiência de trabalho cooperativo e de responsabilidade solidária com o grupo, essenciais para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade” (MARICÁ, 2018, p. 3), e identificam potenciais problemas na comunidade em que vivem e formulam propostas de intervenção. Vale lembrar que este plano de ação é componente obrigatório na avaliação dos alunos em todas as disciplinas, ou seja, há necessidade de integração entre todas as disciplinas para que possam atribuir uma nota ao aluno.

Nota-se, também, que as oficinas de Matemática e Linguagem são obrigatórias e trazem como referência as matrizes da Prova Brasil, ou seja, a preocupação em atingir os indicadores do IDEB fica evidenciada na matriz curricular.

Na Educação Infantil, até a criação da Matriz, as crianças ficavam um período com o professor, as 4h (quatro horas) obrigatórias por lei, e no contraturno ficavam com oficinairos e/ou auxiliares da Educação Infantil. Havia, também, um período longo chamado “momento do soninho”, em que as crianças dormiam após o almoço, entre uma e duas horas, de forma não condicionada, acordavam para o lanche, brincavam e, posteriormente, voltavam para casa.

As atividades de contraturno não tinham planejamento pedagógico e na maioria das vezes não eram desenvolvidas por professores. Sobre a expansão da Educação Infantil em Tempo Integral no município de Maricá, nota-se que não necessariamente se pretendia atender aos mesmos princípios da educação integral no Ensino Fundamental. Havia um descompasso entre direitos de aprendizagem e qualidade da oferta da educação infantil em tempo integral, uma vez que as cinco horas das atividades letivas das crianças não eram

antecipadamente planejadas e estavam muito mais ligadas à criança permanecer no espaço, do que, de fato, ao que a criança vai desenvolver naquele período.

De acordo com Vânia Araújo,

Se há nisso tudo um modo de perceber o tempo integral na educação infantil como uma via garantidora de acesso a determinados direitos, há também um descompasso entre a afirmação da qualidade da/na educação infantil com formas precarizadas de atendimento da jornada ampliada, produzindo, assim, alguns paradoxos no próprio reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica (ARAÚJO, 2015b, p. 22).

Com a aprovação da matriz curricular da educação infantil houve a definição dos tempos e objetivos claros do que se esperava para a escola de tempo integral para a educação infantil no município.

Tabela 4 – Matriz curricular da Educação Infantil

DIREITO DE APRENDIZAGEM	CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	BERÇARIO I	BERÇARIO II	MATERNAL I	MATERNAL II	PRÉ-ESCOLA I	PRÉ-ESCOLA II
CONVIVER	O EU, O OUTRO E NÓS		9	9	9	9	9
		9	9	9	9	9	9
BRINCAR PARTICIPAR	CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	9					
EXPRESSAR	TRAÇOS, SONS, CORES, FORMAS	9	9	9	9	9	9
EXPLORAR	ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	9	9	9	9	9	9
CONHECER-SE	ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO		9	9	9	9	9
<b>TOTAL</b>		<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>

Fonte: Regimento da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá, 2018.

Notamos que não há a criação de novas oficinas ou componentes curriculares, mas a ampliação dos Campos de Experiências que passam a ser desenvolvidos apenas por professores da Educação Infantil. Há de se vencer ainda a democratização do acesso à Educação Infantil em tempo integral no município, que ainda não oferece vagas de acordo com objetivos pedagógicos definidos, que ainda esbarram em critérios assistenciais e não educacionais. Se quisermos o reconhecimento da função educativa de creches e pré-escolas, temos que ter projetos e critérios educacionais (MAURÍCIO, 2019).

Tempo espaço/ Formação de Professores/Proposta Pedagógica

Quando pensamos em tempo escolar, temos que compreender que este faz parte de lutas históricas acerca do direito à educação. O tempo de permanência na escola sofreu reduções, desvalorização, marcas que comprometeram o processo de ensino-aprendizagem, principalmente das classes populares que dependem da escola pública. De acordo com Algebaile (2009, p. 114) somente a partir da LDB de 1996 é que essa questão foi realmente detalhada e ampliada, tornando-se um elemento importante para a escola.

Com o processo de democratização do acesso à escola a procura por vagas aumentou: uma situação que aconteceu em contramão à escola. Esta, passou a receber um grande fluxo de alunos oriundos das classes populares e, como não se modificou para atendê-los, acabou diminuindo o tempo de atendimento para dar cabo da demanda. Para Anísio Teixeira (1967, p. 34) “a escola entra a funcionar por sessões, como os cinemas, e a fazer-se cada vez menos educativa, por isso mesmo que sem continuidade, nem sequência”, já apontando a necessidade da ampliação do tempo escolar para só assim conseguir atender as demandas desse novo grupo que passou a fazer parte da escola.

De acordo com Cavaliere (2007, p. 1021), “a novidade da ampliação do tempo diário estaria na transformação do tipo de vivência escolar, na mudança, portanto, no papel desempenhado pela escola”. Portanto, ao demarcarmos experiências de ampliação do tempo escolar, percebemos que junto a esta ampliação vieram novas funções atribuídas à escola. E essas novas funções, aliadas às mudanças socioeconômicas, refletem diretamente na construção do tempo-espaço das escolas. Darcy Ribeiro constrói os CIEPs como forma de sanar as necessidades básicas da população oriunda das classes populares, aliado a um projeto pedagógico integrado, entendendo que uma criança sem alimentação adequada, por exemplo, não teria condições de aprender. Como escreve Algebaile:

As mudanças na economia alteraram as condições de vida dos usuários da escola pública e mexeram no horizonte de expectativas vinculadas à escolarização, impulsionando modificações nas disposições e condutas relativas à escola e suscitando novos debates acerca dos projetos educativos adequados frente às mudanças da vida econômica e social e da realidade escolar (ALGEBAILLE, 2009, p. 263).

Atualmente, o debate sobre a necessidade de mais tempo na escola voltou a ganhar espaço, principalmente a partir da implantação de programa Mais Educação. Este movimento trouxe novas experiências, como a de Maricá, que partiu do pressuposto de que era necessário mais tempo, era importante “tirar as crianças das ruas” e uma escola de tempo integral

atenderia as necessidades básicas para que as crianças tivessem a oportunidade de aprendizagem.

Ao analisar os documentos que deram base à construção da escola de tempo integral em Maricá, podemos perceber que o mesmo já fazia parte do ideário da equipe que passou a gerir o município em 2009, que tinha como referência a experiência dos CIEPs. Entretanto, a construção do tempo-espaço em Maricá foi se adequando às possibilidades do município, conforme evidenciam as atas de reuniões. A partir delas, percebe-se que a ampliação do tempo era necessária, mas não existia espaço adequado para isso, então as unidades escolares foram se adequando para assumir esta nova demanda. Os experimentos de ter escolas de tempo integral e alunos de tempo integral esclarecem também que este mais tempo na escola foi buscado pelo município.

Por outro lado, fica claro que não havia uma proposta pedagógica desenhada, ela foi se construindo e ainda se mantém em construção. Pensando, assim, fazemos uso da afirmação que diz que “prevalece entre os especialistas a ideia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2016, p. 56). Portanto, currículo é tudo o que a escola faz, ou seja, embora Maricá não tenha desenhado um currículo, uma proposta pedagógica documentada para a escola de tempo integral, ela foi se construindo nos fazimentos escolares.

A publicação, em 2018, das matrizes curriculares para a Educação em Tempo Integral do município nos remete à afirmação anterior, de que houve um longo período de experimentação de possibilidades para que, nove anos depois da implantação da primeira escola de tempo integral, o município conseguisse amadurecer a necessidade de materializar os tempo-espaços numa matriz curricular.

O movimento de ampliação do tempo na escola vem sendo entendido no Brasil como uma necessidade social e econômica, e foi muito pontuado nas reuniões da Secretaria de Educação de Maricá. Este movimento acaba por atribuir à escola, aos olhos da sociedade, novas funções, que diretamente condicionavam oferta de conhecimentos e atividades socioeducativas para além do ensino dos conteúdos escolares tradicionais.

É importante frisar que a escola representa para as classes populares, na maioria das vezes, o único espaço de formação sistemática da criança. Contribuindo com esta discussão, Arroyo nos alerta que:

Essas propostas de educação integral requerem que o educando permaneça na instituição para além do tempo de aula, que se alongue o tempo e, se possível, que o educando permaneça integralmente na instituição formadora, onde tudo seja

educativo, o tempo e a forma de acordar, rezar, comer, estudar, caminhar, descansar, brincar, assear-se, dormir... Notemos que a força educativa não está tanto nas verdades transmitidas, mas nas relações sociais em que se produz o processo educativo. Não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes (ARROYO, 1988, p. 65).

Fica claro, também, a busca pela integração de parcerias na constituição do tempo-espaço, uma vez que a Secretaria estabelece como um dos princípios a busca pela “constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas” (MARICÁ, 2011, p. 3).

A evidenciação de uma matriz curricular que reflete a visão do município acerca do tempo-espaço traz à tona discussões que permearam a implantação do tempo integral em Maricá, mas que não se concretizaram como parte essencial dessa política educacional, como a formação de professores e uma proposta pedagógica preestabelecida.

Maricá, através dos documentos promulgados e das posições tomadas nas reuniões, exemplificadas nos documentos analisados, nos mostra que mesmo não havendo uma proposta pedagógica formalizada, os documentos orientadores, normativas, resoluções, apontavam caminhos pedagógicos a serem seguidos.

A formação de professores, pontualmente, foi executada. Mas, conforme os registros documentais analisados no decorrer deste estudo, era atribuída de forma generalizada, isto é, não especificamente para a escola de tempo integral. Havia a formação, mas a falta de direcionamento de uma proposta pedagógica talvez tenha refletido nas ações de formação, de modo que estas só ocorriam de acordo com a demanda manifestada, se havia problema em Português era feita uma formação para isso e assim sucessivamente.

É claro que não se pode desmerecer a formação dada pelo município, mas se partimos do princípio que uma escola de tempo integral visa romper o paradigma da escola parcial e busca “promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem à responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar” (MARICÁ, 2011, p. 3), somos levados à seguinte indagação: como continuar com o mesmo? Com os mesmos processos formativos? Sobre isso Demo propõe,

uma ruptura com a perspectiva cristalizada de formação professoral: Imagino ser o absurdo mais contundente inventar uma ETI para aperfeiçoar o reprodutivismo.

Assim, há que se pleitear formação adequada do corpo docente, antes de iniciar qualquer experiência de ETI. [...] Este tipo de formação não advém de cursinhos rápidos e encurtados, tipo semana pedagógica, mas de estudo sistemático fundado em exercícios constantes de autoria. É por isso que se considera leviana a noção de transformação despreocupada de escola tradicional em tempo integral apenas aumentando o tempo de permanência do aluno e somando atividades cumulativas (DEMO, 2008, s/p).

Pensar na educação integral que deve acontecer numa escola de tempo integral demanda repensar as práticas educativas e a formação de professores como agentes fundamentais na consolidação desse projeto pedagógico. De modo que possam romper com as práticas pedagógicas obsoletas e compreender uma forma de interagir com novos saberes.

Essa formação de professores alicerçada numa nova visão de interação deve se refletir na proposta pedagógica da escola de tempo integral. Conforme observado através dos documentos, os fazimentos pedagógicos de Maricá foram acontecendo, havia um ponto: a ampliação do tempo-espaço, mas de certa forma essa ampliação não se constituiu num documento orientador da rede. Fica observado, também, que a escola de tempo integral de Maricá tinha como um dos princípios “afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos” (MARICÁ, 2011, p. 3).

Mas, como esses princípios não tiveram espaço suficiente para serem debatidos, acabaram perdendo a oportunidade indispensável de serem incorporados pela escola. No entanto, com a formulação recente da proposta pedagógica do PROMETI, a próxima etapa se coloca como inevitável: discuti-la.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo se divide entre os indignos e os indignados e é preciso tomar partido, é preciso escolher.

*Darcy Ribeiro*

Finalizar este trabalho, após o caminho trilhado a partir da coleta de dados, as análises, os casos descritos, frente aos objetivos propostos e reafirmando que os objetos de estudo fazem parte da minha vida, me faz compreender a necessidade de me posicionar, tomar partido, fazer escolhas.

Esta pesquisa buscou compreender em que medida o PROMETI atendia aos pressupostos dos CIEPS, no que diz respeito à proposta Pedagógica, à formação de professores e ao uso do tempo-espaço. Refletir sobre a escola de tempo integral nos demanda conceber uma escola diferente dos modelos que vêm sendo apresentados tradicionalmente. Uma escola onde o tempo-espaço materialize uma proposta pedagógica que vislumbre a formação de sujeitos em sua totalidade, que questione e reflita sobre o processo de construção do conhecimento e que ao mesmo tempo alicerce a formação crítica de professores que possam romper com as estruturas de uma escola parcial e possam conceber um ideário pedagógico.

É importante destacar que tanto os CIEPs quanto o PROMETI buscaram o acolhimento social, uma vez que buscaram suprir carências sociais e, ao mesmo tempo, tinham como objetivo formar cidadãos a partir da proposta de uma escola de tempo integral. Podemos dizer, também, que o PROMETI estabeleceu uma correspondência indireta com os ideários dos CIEPs, haja vista que não se consolidou uma proposta pedagógica para o PROMETI, faltou formação de professores visando o desenvolvimento da escola de tempo integral, agravado pelos espaços precários das escolas de Maricá.

Então, os indícios apontam que as ideias dos dois projetos se articulam, mas divergem em determinados pontos. Cabe pontuar que, à luz da investigação documental e análise bibliográfica proposta, afirmo que não se trata de querer validar ou não em que medida o pensamento de Darcy Ribeiro foi apropriado e/ ou replicado no PROMETI. Sendo assim, este estudo realizado com base nos referenciais teóricos forneceu dados que evidenciaram proximidades e distanciamentos no que diz respeito a: tempo-espaço; formação de professores e proposta pedagógica.

No que tange aos aspectos de infraestrutura, ficou evidente, na proposta de Darcy, que havia necessidade de mais tempo na escola, para isso era necessário criar um espaço que proporcionasse experiências educativas e ao mesmo tempo, oportunizasse a convivência e o crescimento social. Já no PROMETI identificou-se a necessidade de mais tempo na escola, assim como pensado nos CIEPS, entretanto, as escolas de Maricá não foram construídas e nem pensadas para receber o mesmo número de alunos pelo dobro do tempo, durante o dia todo, não foram criados espaços diferenciados para isso. A escola que passou a integrar o PROMETI começou a vivenciar mais gravemente os seus problemas estruturais, uma vez que o espaço era o mesmo, mas o número de alunos passou a ser dobrado e com isso mais necessidades do que escolas que funcionam com o turno parcial.

Quando as escolas municipais de Maricá passaram a integrar o PROMETI, não houve uma preparação. Ao contrário, surgiram ou ficaram mais evidentes a falta de profissionais para atuar nas oficinas, os alunos com dificuldade de adaptação ao novo horário, além da insatisfação de alguns profissionais que não concordavam com a transformação da escola em tempo integral. Disto isto, cabe salientar que não necessariamente a ampliação do tempo será sinônimo de sucesso da escola, de maior aprendizado, mas pode ser visto como uma forma de possibilitar a construção de novos conhecimentos.

Para Cavaliere (2002b, p. 13), ampliar o tempo de escola das crianças e dos jovens só terá sentido se esse tempo “trouxer uma reorganização inteligente desse tempo”. Partindo desta premissa, identificamos que o CIEP repensou diretamente a organização do tempo escolar a partir de uma proposta pedagógica definida. Sua proposta pedagógica configurava uma inovação pedagógica, pois entendia que o baixo rendimento dos alunos estava no tipo de escola que se construía para as classes populares.

Cabe ressaltar que para Darcy a construção de uma escola de turno único abriria oportunidade para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e que atenderia as necessidades das camadas mais pobres da população, com base numa proposta pedagógica que buscou reverter a convicção burguesa de que as crianças pobres fracassariam academicamente. Já no PROMETI não havia, como nos CIEPs, um documento formalizador da proposta pedagógica, havia no início a ideia da construção de uma escola que seguiria os passos do programa idealizado por Darcy Ribeiro. Para Darcy Ribeiro,

Nada mais antidemocrático do que tratar os diferentes como iguais. Daí a importância de uma diretriz metodológica que leve em conta o tempo próprio dos alunos, unificando os conteúdos – que devem ser essencializados no sentido de serem priorizados os que realmente possibilitem apreensão e transformação da realidade – assim como as formas de apresentá-los, favorecendo a construção, pelos



alunos, das ferramentas de análise teórica articuladas com o contexto de sua própria produção. Tal concepção é eminentemente interdisciplinar. Articulando-se a lógica própria da produção do conhecimento e assumindo-se a alfabetização e a língua materna como elos integradores, cada disciplina trabalhará com o objetivo de ampliar o vocabulário do aluno, sistematizar a sua expressão oral e aprimorar a expressão escrita, de modo a atualizar seus universos linguísticos e proporcionar-lhes a flexibilidade de raciocínio e consciência necessária a pensar e agir criticamente sobre a realidade sociocultural e política<sup>38</sup> (RIBEIRO, 1991, p. 5).

Mesmo não havendo um documento específico para tal, pode-se perceber que o município se inspirou na ideia, mas não necessariamente conseguiu formular um conjunto pedagógico integrado como o dos CIEPs. A estruturação pedagógica do PROMETI foi mudando e se adequando às demandas contemporâneas. Se na década de 1980 o grande desafio dos CIEPs era construir uma proposta pedagógica que desse conta dos anseios educacionais e sociais evidenciados pelos altos índices de fracasso escolar, em Maricá o tempo de permanência na escola foi visto como necessário, sendo uma das justificativas do projeto que se precisava tirar as crianças das ruas.

Entretanto, a justificativa não significa um desamparo com a proposta pedagógica, ao contrário, evidencia que as escolas, a partir de suas peculiaridades, foram construindo seus currículos, tendo como premissa os anseios e pensamentos da comunidade escolar. Observou-se, portanto, que a preocupação do município não era o que fazer com o tempo, mas sim, ampliar o tempo, ter as crianças por uma maior quantidade de horas na escola. Algo que foi superado em 2018, com a publicação da Resolução nº 028/2018, através da qual se percebe um maior direcionamento da organização do tempo relacionada ao que se aproxima de uma proposta pedagógica. Fato que fica mais nítido a partir do momento em que o Conselho Municipal de Educação de Maricá aprova a proposta de matriz curricular para o tempo integral. Neste sentido, houve um grande movimento, por parte da Secretaria de Educação, para que as unidades escolares reestruturassem o uso do espaçotempo.

No que tange à formação de professores, assunto bem caro para Darcy, era peça fundamental para que o CIEP desse certo. Esta, por sua vez, refletia o tipo de professor se esperava ter para aquele novo tipo de escola. Neste caso, a realização de um concurso público para os CIEPs, posterior à oferta de uma formação, evidencia que o rompimento com as estruturas tradicionais se tornara peça chave para ter professores sem as marcas das problemáticas da escola pública de tempo parcial, ou seja, era uma proposta pedagógica nova, para uma nova escola, com professores novos, que não ficariam presos às amarras da escola

---

<sup>38</sup> Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola – SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO – 1991, p. 5).

de antigamente, que, na visão de Darcy Ribeiro, era excludente e não tinha foco nos alunos das camadas mais populares. No âmbito do PROMETI, podemos perceber que não foi construída uma proposta de formação de professores para uma escola de tempo integral, mas sim uma formação que atendia à demanda manifestada, às necessidades que iam eclodindo ao longo dos fazimentos.

Quando falamos em ampliação do tempo-espaço, compreendemos que esta ampliação está intrinsecamente relacionada a uma proposta pedagógica e à formação de professores. A escola passa a ser desenvolvida a partir de um processo de organização de tempo e dos espaços de forma diferenciada, agregando novos atores, o que demanda repensar a formação daqueles que passam a fazer parte desta nova concepção, o que não ocorreu em Maricá.

A partir deste estudo, foi possível evidenciar através dos documentos analisados, que não havia uma desconfiança em relação ao PROMETI por parte dos pais, alunos, professores, mas a estrutura ofertada não era boa, a falta de espaços, a falta de profissionais, a troca de gestão que interferia diretamente na organização administrativa das escolas, são fatores que condicionam uma avaliação negativa, mas que não tiram a importância da escola de tempo integral para a comunidade escolar.

Outra questão importante que ficou clara a partir desta pesquisa foi que tanto no CIEP quanto no PROMETI os dois projetos configuravam importantes políticas para seus idealizadores. Nos CIEPs, houve a descontinuidade após a perda da sucessão a Brizola nas eleições; já no PROMETI, mesmo a troca de prefeitos não ocasionou a sua descontinuidade. Logo, a sobrevivência do modelo pedagógico é impressa a partir de uma política pública educacional depende, também, de fatores externos que vão interferir diretamente em sua continuidade ou não.

Cumprir dizer que o município de Maricá não é tido aqui como modelo, mas como um exemplo de município que empreende esforços ao longo de uma linha histórica, para manter a proposta de escola de tempo integral vigente, assim como aposta na ampliação do tempo como forma de atingir os objetivos da formação integral dos educandos.

Com o intuito de demarcar a importância da escola de tempo integral como definida por Moll (2012), quando destaca a resignificação do que seja a educação escolar, não poderia desconsiderar a emergência das contribuições do CIEP e do PROMETI, respectivamente. Ambas as experiências, mesmo que não correspondentes em todos os seus aspectos, perseguiram a oferta de uma educação que acreditava na extensão do tempo na escola como fator primordial na consolidação da democracia no país, uma vez que apostava principalmente

no pleno desenvolvimento dos sujeitos da educação para que incorporassem experiências de práticas emancipatórias e necessárias às demandas sociais.

Face ao exposto, conclui-se que o PROMETI reaviva as propostas do CIEP quando propõe a aproximação dos educandos com atividades de formação humana, mais amplas, que coexistiam e ultrapassavam as disciplinas regulares do currículo escolar. Afinal, o programa reconhece também a necessidade de uso dos espaços externos à escola, além da participação de outros setores públicos que, através de políticas específicas, contribuíram para a ampliação da oferta das matrículas escolares. É fato que a utilização desses espaços, no início da implementação do programa, partiu mais da necessidade de oferta e precariedade dos espaços escolares do que uma nova perspectiva pedagógica.

A oferta da escola integral, tanto em Darcy Ribeiro, quanto do PROMETI, parte do pressuposto de que as classes populares sempre estão em desvantagem frente às classes com maior poder aquisitivo, logo, a necessidade de uma escola que desse acesso à formação do sujeito em sua totalidade, levando em consideração os seus aspectos sociais, culturais e de lazer. Dito isso, este pesquisador conseguiu perceber que ambas as propostas preconizavam uma aproximação da realidade do aluno ao espaço escolar partindo do princípio de que crianças e adolescentes somem à sua capacidade de aproveitamento escolar, a compreensão e o reconhecimento de outros saberes educativos que circulam nas instâncias familiares, comunitárias, entre outros.

E assim a educação pública torna-se mais efetiva em sua função social por meio de experiências socioeducativas e diversificadas, conforme os pressupostos de Darcy Ribeiro.

Ao finalizar esta pesquisa, destaco que as experiências por ela elencadas objetivavam a formação humana, principalmente das classes menos favorecidas, apostando na escola pública de tempo integral como mecanismo de transformação social. Mesmo que em critérios de organização, como a proposta pedagógica, a formação de professores, mais evidenciados nos CIEPS, as duas se distanciem, a concepção de uso e ampliação do tempo representavam a garantia de permanência daqueles com histórico de evasão, muitas vezes excluídos pela escola. Ressalta-se que Darcy propunha, além da ampliação do tempo, uma formação crítica e, ao mesmo tempo, sensível aos dilemas de uma sociedade que vivia a abertura democrática, após anos de uma brutal ditadura, enquanto o PROMETI se baseava na ampliação do tempo, mas ainda sem uma concepção filosófica consolidada.

Outrossim, raras são as histórias de homens públicos em que os caminhos das ideias e os caminhos das ações se cruzam. Darcy pode ser considerado um dos poucos que conseguiu traçar uma trajetória onde suas ideias se concretizaram em ações. Este homem, não

“domesticado”, como ele gostava de dizer, e que por isto não domesticou ninguém, deixou além do seu legado físico, na figura de tantas obras como o CIEP, nos deixou sonhos, ideias, um espírito pela não conformidade de condutas pré-estabelecidas e a não aceitação das desigualdades sociais.

Um caminhante de muitas faces, muitos “eus”, homem de muitas “peles”, apaixonado e apaixonante, autor e narrador da sua própria história. Assim, tecendo diálogos com este caminhante, ao final, conseguimos evidenciar que a proposta de escola de tempo integral de Maricá não se trata de uma cópia do CIEP, da reprodução dos feitos de Darcy Ribeiro, mas que se inspirou na trajetória e nos ideais de Darcy Ribeiro, ao compreender que através de políticas públicas poderíamos mudar o curso das desigualdades sociais. Algo que pode ser notado quando Maricá opta por uma política de investimento em educação pública em tempo integral, cria uma empresa pública de transporte e possibilita a mobilidade urbana da classe menos favorecida, investe em programas de Educação em Direitos Humanos, moeda social (Mumbuca), Maricá traça os caminhos trilhados e se inspira nas ideias e feitos de Darcy Ribeiro.

Neste estudo foi possível destacar algumas categorias conceituais no campo das políticas educacionais, com foco principal na escola de tempo integral, além de alguns conceitos darcynianos que estão sendo reconfigurados conjuntamente com os mecanismos históricos e transmutados para o cenário globalizante de hoje. Mas cabe salientar que não se trata, como revelou a pesquisa, de mera “partidarização” de suas atitudes, até porque algumas professoras se declararam muito críticas em relação à utilização exagerada do projeto dos CIEPs por Brizola e por seu partido político, assim como o PROMETI recebe críticas de maneira geral. O que ressalto aqui, portanto, é um compromisso político, que me parece genuíno, com certa visão de sociedade e de escola pública, na perspectiva da afirmação do direito das classes trabalhadoras a uma educação pública de boa qualidade.

## REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.

\_\_\_\_\_. Escola sem partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, G. (Org.). Escola 'sem' Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017, p. 63-74.

ALMEIDA, W. R. A. A Escrita da História: A Fotografia Escolar na História da Educação. Revista Expedições, Morrinhos/GO, v. 8, n. 3, p. 1-19, set./dez., 2017 – ISSN 2179-6386. Disponível em: [https://www.revista.ueg.br/index.php/revista\\_geth/article/view/6104](https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/6104) Acesso: 10 jul. 2019.

AZEVEDO, F. A Reconstrução Educacional do Brasil: ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Rio de Janeiro, 1932.

BALL, J.; MAINARDES, J. Políticas Educacionais-questões e dilemas. 1ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BAKUNIN, M. O socialismo libertário. São Paulo: Global, 1979.

BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n45/08.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. Revista Em Aberto, Brasília MECINEP, vol. 22, nº 80, p. 109-120, abr. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Org. de Jaqueline Moll. Brasília: MEC, SECAD, 2009b. Série Mais Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf). Acesso em: 01 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB: Lei nº. 9.394, de 1996. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados (Coordenação e Publicação), 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_3/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_3/leis/L9394.htm). Acesso em: 01 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001 – Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274/2006, que altera a Lei nº 9.394/1996 e define a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 11.494/2007, que institui o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Interministerial, nº. 17, de 24 de abril de 2007. Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 01/2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a implantação do ensino fundamental de nove anos. Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB Nº 4/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010.

CALADO, S. S.; FERREIRA, S. C. R. Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. Metodologia da Investigação I – 2004, p.1-13. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf> Acesso: 20 out. 2019.

CARIA FILHO, A. O. M. Darcy Ribeiro: o intelectual e o espaço autobiográfico / Arthur Orlando Mendes Caria Filho. – 2013. 134 f.: il.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. Paidéia maio-ago. 2010, Vol. 20, nº. 46, p. 249-259, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

\_\_\_\_\_. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. Em Aberto, INEP. Brasília, v. 22, n. 80, p.51-63, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, 2007.

\_\_\_\_\_. Tendências para a educação integral. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

CERTEAU, M. A escrita da história. 2. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHANG, L. Wisdom for the soul: five millennia of prescriptions for spiritual healing. Gnosophia Publishers – Washington, DC – USA, 2006.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Anped, n.11, p.86-98, maio/ago. 1999.

COELHO, L. M.; MAURÍCIO, L. V. Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral. *Educação e Realidade*, v. 41, p. 1095-1112, 2016.

COSTA, A. L. Prefeito lança obra do Campus de Educação Pública Transformadora em Itaipuaçu. Prefeitura de Maricá [site]. Publicação 28 jul. 2018, n.p. Disponível em: <https://www.marica.rj.gov.br/2018/07/27/prefeito-lanca-obra-do-campus-de-educacao-publica-transformadora-em-itaipuacu/>. Acesso: 30 jan. 2019.

FARIA L. Chaguismo e Brizolismo: territorialidades políticas da escola fluminense. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 17-34.

GADOTTI, M. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. [et al.]. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 94-105.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, C. G. S. Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 3, p. 345-364, set./dez. 2007.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*, v. 1, n. 2, p. 129-135, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168> Acesso: 15 jan. 2019.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A F. M. *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

HORTA, Fabiano. Prefeito lança obra do Campus de Educação Pública Transformadora em Itaipuaçu. Prefeitura de Maricá [site]. Publicação 28 jul. 2018, n.p. Disponível em: <https://www.marica.rj.gov.br/2018/07/27/prefeito-lanca-obra-do-campus-de-educacao-publica-transformadora-em-itaipuacu/>. Acesso: 30 set. 2019.

HUTCHEON, Linda. *A poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

MARICÁ. Resolução SME nº006/2012. Cria o Programa Municipal de Educação Integral em Tempo Integral. Prefeitura Municipal de Maricá, 2012.

MARICÁ. Resolução SE nº 001/2019. Altera a Resolução SME nº 006/2012. Prefeitura Municipal de Maricá, 2012.

\_\_\_\_\_. Instrução Normativa 001/2018. Dispõe sobre as Diretrizes Pedagógicas Operacionais da Rede Pública Municipal de Ensino para o ano letivo de 2018. Prefeitura Municipal de Maricá, 2018.

\_\_\_\_\_. Instrução Normativa 002/2019. Dispõe sobre as Diretrizes Pedagógicas Operacionais da Rede Pública Municipal de Ensino para o ano letivo de 2018.

MAURÍCIO, L. V. et al. Capacitação dos profissionais da educação. In: RIBEIRO, D. Carta 15: O Novo Livro dos CIEPs. Brasília: Senado Federal, p. 183-192, 1995.

\_\_\_\_\_. Condições e Interesses pela Educação Integral no Brasil. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 13, n. 33, p. 84-100, 2016. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/2436/1273>. Acesso: 15 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Educação integral em tempo integral. In CONAE 2014. Coletânea de textos – o PNE na articulação do sistema nacional de educação. Brasília: CONAE/FNE, p. 143-144, 2013.

\_\_\_\_\_. (Org.). Em aberto 80. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 1-165, 2009.

\_\_\_\_\_. Escola Pública de Horário Integral e Inclusão social. Espaço (INES), v. 27, p. 43-54, 2007.

\_\_\_\_\_. Escola pública de horário integral: representações do jornal O Globo. Educação e Realidade, v. 34, p. 247-265, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação em serviço como residência pedagógica: representações sociais do curso dos centros integrados de educação pública. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 21, n. 47, p. 505-523, set./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Literatura e representações da escola pública de horário integral. Revista Brasileira de Educação (Impresso), Rio de Janeiro, p. 40-56, 2004.

\_\_\_\_\_. O Que se diz sobre a Escola Pública de Horário Integral. Cadernos CENPEC, São Paulo, n. 2, p. 57-67, 2006.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009b. p. 53-68.

\_\_\_\_\_. Programa Mais Educação e os municípios brasileiros: o caso de São Gonçalo. In CAVALIERE, A.M; SOARES, A.J.G. Educação pública no Rio de Janeiro – novas questões à vista. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad Ed / Faperj, 2015, p. 135-152.

MAURÍCIO, L. V.; RANGEL, C. M. (Org.). A pedagogia dos CIEPs. In: RIBEIRO, D. Carta 15: O Novo Livro dos CIEPs. Brasília: Senado Federal, p. 54-61, 1995.



MEC (Ministério da Educação). Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC, 2009.

MIGNOT, A. C. V. Postal card of the democratisation of teaching: full-time state school of Rio de Janeiro. International Standing Conference for the History of Education 23. Universidad de Birmingham, Jul. 2001.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, A. M. F. C. A formação de professores nos CIEPs: a experiência do curso de atualização de professores para Escolas de Horário Integral no Estado do Rio de Janeiro 1991-1994. In: COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. (Orgs.). Educação Brasileira em Tempo Integral. 1ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, v. 1, p. 147-167.

\_\_\_\_\_. CIEP – escola de formação de professores. In: MAURÍCIO, L. V. (Org.). Em Aberto – Educação Integral em Tempo Integral. V.22, nº 80, p. 35-49, 2009.

NAJJAR, J. N. V. Gestão democrática da escola, ação política e emancipação humana. Movimento – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ: EDUFF, n. 13, p. 20-33, 2008.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N.; AZEVEDO, J. G.; MANHAES, L. C. S.; FERRACO, C. E.; TAVEIRA, E. B.; MACEDO, E.; LEITE, S. B. Rede que te quero redes; por uma pedagogia da embolada. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). Pesquisa no/do cotidiano: sobre redes de saberes. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002, p. 69-90.

ORLANDI, L. B. L. O que estamos ajudando a fazer de nós mesmos? São Paulo: 2000, p. 1-18. Disponível em: <http://www.historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Orlandi.pdf>. Acesso: 30 out. 2019.

PARO, V. H. Formação de Gestores Escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2008.

RECTOR, R; LAUDER, W. (1995). America's Failed \$5.4 Trillion War on Poverty. The Heritage Foundation, Washington DC.

RIBEIRO, D. Carta 15: O novo livro dos CIEPs. Brasília: Senado Federal, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação como Prioridade. 1ª Ed. [Organização: MAURÍCIO, L. V.] São Paulo: Global, 2018.

\_\_\_\_\_. O Brasil como Problema. Rio de Janeiro: Editora S/A, 1995.

\_\_\_\_\_. Os índios e a civilização. A integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

RIBEIRO, D. O Livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

\_\_\_\_\_. “Teorias do atraso e do progresso”. In: Carta. Falas. Reflexões. Memórias. Informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro, n. 1. Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1991

RIBETTO, A. dos saberes risíveis aos saberes menores na educação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas). 1ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014, p. 222-226.

RIBETTO, A; NASCIMENTO, R. Caminhos de uma pesquisa: a costurografia como outra escrita acadêmica. Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 10, n. 3, p. 05-16, set./dez. 2017 – ISSN 1983 –7348. Disponível in: <http://dx.doi.org/10.5902/19837348299165>. Acesso: 15 jan. 2020.

SAVIANI, D. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, C.; PREVITALLI, F. S.; LUCENA, L. A crise da democracia brasileira. Uberlândia: Navegando publicações, 2017, p. 215-23.

\_\_\_\_\_. Educação em diálogo. Campinas: Autores Associados, 2011. (Memória da educação).

\_\_\_\_\_. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Ano 3, nº 4, p. 54-84, .2016.

SENGE, P. Escolas que aprendem. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SKLIAR, C. A SURDEZ: um olhar sobre as diferenças. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SILVA, M. O. S.; YAZBEK, M. C.; GIOVANNI, G. A política social brasileira no século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda. São Paulo: Cortez, 2008.

SIQUEIRA, F. Período integral: a criança ganha ou perde? Publicação 06 mar. 2015, n.p. Disponível em <https://revistaeducacao.com.br/2015/03/06/periodo-integral-a-crianca-ganha-ou-perde/>. Acesso: 30 jan. 2019.

SOUZA, J. A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

TAVARES, C. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios e seus desafios. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences. Maringá, v. 31, n. 2, p. 141-150, 2009. Disponível in: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307325326004> Acesso em: 30 jun. 2015.

TEIXEIRA, A. A Escola Parque da Bahia. Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, p. 246-253, abr./jun. 1968.

\_\_\_\_\_. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994. (Original publicado em 1957).

TEIXEIRA, A. Educação para a democracia. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997. (Original publicado em 1936)

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução a pesquisa em Ciências Sociais. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO. A. Anotações sobre a escrita. Publicação CECS - Universidade do Minho, pp. 62 -73, 2014 - ISBN 978-989-8600-25-7. Disponível em: [http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs\\_ebooks/article/view/1939](http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/1939). Acesso: 30 nov. 2019.

VERGARA S. C. Começando a definir a metodologia. In: \_\_\_\_\_. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 10ª Ed. São Paulo: Atlas, 2009, p. 12.

ZEIDAN, Diego. Mumbuca: moeda social eletrônica. [Por] MELO, Liliana. Projeto Colabora, Publicação 12 set. 2018 com atualização em 7 abr. 2020, n.p. Disponível em: <https://projecolabora.com.br/ods1/mumbuca-a-primeira-moeda-social-eletronica-do-pais/>. Acesso: 30 jan. 2019.