



## AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR E QUALIDADE EDUCACIONAL: um binômio para além das “soluções emergenciais”

Sheila Cristina Monteiro Matos  
 Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)  
 sheilammatos@uol.com.br

### RESUMO

Este estudo problematiza a nova configuração da política pública de educação em interconexão com a política social. Baseado nos pensamentos de autores como Ana Cavalieri, Lígia Coelho, Eveline Algebaile, Maurice Tardif e Jaqueline Moll, bem como na análise de documentos que normatizam a política e programas educacionais, no âmbito federal e no municipal, o trabalho estuda o caso da política de educação integral implementada no município de Duque de Caxias, região da baixada fluminense do Estado do Rio de Janeiro – o Programa Mais Escola. Para tal, a pesquisa discorre sobre o debate atual da Cidade Educadora como modalidade de educação integral e descreve como está sendo delineado o Programa Mais Escola. Como considerações finais, ressaltamos que, embora as “soluções emergenciais” estejam sendo consolidadas nas instituições escolares, a escola precisa retomar a sua centralidade nas questões pedagógicas, o que perpassaria por uma reconfiguração da jornada ampliada que foi instituída nas experiências atuais.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Jornada Ampliada. Qualidade Educacional. Programa Mais Escola.

### ABSTRACT

This study discusses the new configuration of public education policy linked with social policy. The paper studies the integral education policy case implemented in Duque de Caxias, region located in Baixada Fluminense, Rio de Janeiro state – the Mais Escola Program, by mean of a literature' review of authors like Cavalieri, Coelho, Algebaile, Tardif and Moll, and still analyzing documents that regulate the educational policy and programs in federal and local level. Thus, this research discusses the current discussion about the Educator City as a means of integral education and describes how is delineated the Mais Escola Program. Finally, we emphasize that although "emergency solutions" are being consolidated into educational institutions, schools need to assume its central role in pedagogical issues, which should be made by a reconfiguration of the enlarged journey which has been established in present experiments.

**Keywords:** Integral Education. Enlarged journey. Quality in Education. Mais Escola Program.

### INTRODUÇÃO

Desde a última década, a temática da educação integral<sup>1</sup> tem consubstanciado uma série de programas e ou políticas nacionais, rememorando os preceitos

<sup>1</sup> Modalidade educativa que considera o indivíduo na sua pluralidade, como um ser que deve desenvolver as suas capacidades físicas, psicológicas, intelectuais, morais (COELHO; MENEZES, 2007).



Revista Eletrônica de Ciências da Educação

educacionais de alguns signatários do Movimento Escolanovista de 1932, tais como: Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

Esse movimento marcou profundamente o pensamento educacional brasileiro (SAVIANI, 2008), defendendo que a qualidade na educação<sup>2</sup> seria alcançada por meio de melhorias nos aspectos teórico-metodológicos que emergem nas práticas educativas. Nas palavras de Romanelli (1986), essas práticas devem ser significativas, tendo as crianças como centro do processo educativo.

Os tempos históricos são outros. A realidade educacional também se alterou, sendo forjada por novas condicionantes políticas, sociais e educacionais. Entretanto, os discursos sobre a busca da qualidade na educação continuam e, atualmente, algumas de suas condicionantes, como a universalização do ensino, sinalizam, segundo Algebaile (2009), apenas uma amenização de mazelas que foram constituídas desde o nosso passado colonial, ou seja, condicionantes que propagam soluções emergenciais<sup>3</sup>. A tentativa de erradicar com o analfabetismo funcional, bem como com a discrepância idade-série e a evasão escolar são alguns fatores que ainda persistem no “chão de fábricas” da educação brasileira.

Nesse ínterim, o binômio entre qualidade educacional e educação integral entrou na agenda das políticas públicas focalizadas, perfazendo um caminho possível para a melhoria do ensino-aprendizagem a partir da ampliação da jornada escolar<sup>4</sup>. Essa perspectiva agregou novos espaços e agentes educativos. Em tese, esse binômio poderia fomentar uma formação plena do aluno. Para tal, ajustes e inovações na configuração do contraturno estão sendo realizadas.

Nessa nova configuração de educação integral, as escolas passam a articular novas demandas educativas para darem conta dos aspectos da formação integral do aluno, o que inclui acompanhamento na escola, práticas de esportes diversificados,

<sup>2</sup> Compreendemos qualidade na educação conforme Lima (2006), que a conceitua como a busca da melhoria e dos procedimentos educação-aprendizagem, bem como dos resultados que sinalizam a escola enquanto um espaço cultural que valoriza os educandos. Para tal, deve reconhecer a diversidade de saberes socioculturais.

<sup>3</sup> Entendemos como soluções emergenciais alguns ajustes ou regulações imediatistas, que, historicamente, escamotearam uma educação emancipadora para o povo brasileiro. Isto é, apenas realizaram alterações metodológicas superficiais, com a finalidade de melhorar os índices quantitativos da educação.

<sup>4</sup> Subentende um maior tempo em que os educandos permanecem em atividades educativas sob a responsabilidade da escola. Com a jornada ampliada, realizada de maneira qualitativa e planejada interativamente entre turno e contraturno, os educandos passam a ganhar oportunidades e a vivenciar experiências diversificadas para o seu aprimoramento intelectual, moral, psicológico, físico e, sobretudo, humano.

trabalhos com construção de hortas, entre outras atividades. Para atender essas demandas, fomenta-se o estabelecimento de novas parcerias no trato com a educação sistematizada. Nas prerrogativas que delineiam o planejamento pedagógico e as orientações para as práticas na jornada ampliada, a escola seria parte coadjuvante ou central?

Assim, este ensaio pretende pontuar algumas articulações da temática da educação integral, perpassando por pistas que induzem a busca da educação com qualidade por meio da ampliação da jornada escolar. Ainda nesse bojo, retrataremos sobre a concepção político-filosófica que emerge das novas experiências que embasam os programas de educação integral em âmbito nacional, a Cidade Educadora.

Por fim, teceremos alguns comentários sobre o Programa Mais Escola, implementado na rede pública municipal de Duque de Caxias, que evidencia um exemplo no novo cenário na busca da qualidade na educação por meio de ampliação da jornada escolar.

## **A BUSCA DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO NO BOJO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: A RECONFIGURAÇÃO A PARTIR DA CIDADE EDUCADORA**

A temática da educação integral, por diversas vezes, foi revisitada no âmbito das políticas educacionais.

Nesse sentido, Coelho (2009, p.83) relata que:

(...) na educação brasileira, há temas permanentes, mas também temas recorrentes, cujo debate nem sempre se concretiza em práticas-políticas públicas consistentes. A nosso ver, a educação integral se encaixa nesse segundo perfil. Durante alguns momentos de nossa história educacional, ela se fez presente de forma espasmódica: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado por Anísio Teixeira, em Salvador (Bahia), nos anos 50, e os CIEPS implantados por Darcy Ribeiro, nos anos 80 e 90, no Rio de Janeiro.

Essas experiências, espasmódicas, marcaram a evolução do pensamento sobre a educação integral. Sua atual implementação adquire novos formatos e ou modelos agregados, ora conjugando pressupostos de *educação e proteção*, ora

*educação integral e currículo integrado* ou ainda *educação integral e tempo escolar* (COELHO, 2009). São desenhos de modelos dos mais variados possíveis. Vale ressaltar, todavia, que a maioria desses atuais modelos busca uma base epistemológica a partir da concepção política nos propósitos da cidade como projeto educativo. Sobre isso, Moll (2009, p. 15) assinala que:

A cidade precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido, reconcebido e produzido pelos sujeitos que a habitam. É preciso associar a escola ao conceito de cidade educadora, pois a cidade, no seu conjunto, oferecerá intencionalmente às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida.

Nesse raciocínio, vale identificar qual(is) esteio(s) que busca(m) frisar os novos modelos de educação integral que surgem no que Moll (2009) chama de contemporaneidade. Sobretudo quando analisamos que, na atualidade, distancia-se o debate sobre questões sócio-históricas dos alunos e dos sujeitos forjadores da educação integral (docentes, professores comunitários, monitores).

No debate atual, a escola não é o único espaço de aprendizagem. Todos passam a educar e todos passam a categoria de *educadores*. Nesse novo discurso, conforme Subirats (2003), prega-se uma apologia à rede social, à escola-comunidade, ao protagonismo de todos pela educação e, ainda, à busca pela coesão social.

Nesse sentido, Cabezudo (2004) assevera que a proposta da cidade educadora pode ser uma proposta exequível para os municípios brasileiros. Tendo a cidade educadora como laboratório de aprendizagens para os alunos, a educação integral encontrará elementos importantes para o desenvolvimento de uma formação integral. Esse pensamento associa, portanto, a educação integral à formação integral, o que inclui a proteção social.

Guará (2009), por seu turno, reforça a idéia da interface da educação integral com a proteção integral, alegando que esse deve ser um paradigma basilar nos direitos da infância e da juventude, ou seja, as práticas escolares e não escolares podem ser um artefato a mais para consolidar as práticas socio-educativas advindas da integração das diferentes agências de proteção e de educação.

Por outro lado, isso nos permite inferir que a natureza dessas mudanças pode ser entendida pelo que Algebaile (2009) chama de “fusão” entre a política educacional e a política social. Essa fusão, conforme a autora, expande ofertas, porém reduz o papel escolar enquanto instituição historicamente privilegiada para educar, isto é, instituição destinada à formação, à relação com o conhecimento.

Assim, torna-se presente uma neutralidade crítica sobre aspectos de formação plena e integral. Discute-se bastante sobre em compensar as carências sociais e culturais nos projetos de educação integral, porém não se discute qual o verdadeiro papel da escola enquanto espaço forjador de indivíduos críticos e participativos na sociedade.

Além do distanciamento da formação crítica de alunos na educação básica, podemos também citar outros aspectos que delineiam a educação integral no debate atual. Os aspectos da intersetorialidade entre as diversas políticas públicas, os aspectos da territorialidade<sup>5</sup>, e a jornada ampliada para alunos da educação básica, que na nova configuração, deve ser estabelecida dentro ou fora da escola, admitindo outros espaços educativos no entorno da escola. Para tal, o atual debate trabalha a ampliação do espaço escolar para o espaço educativo, juntamente com a parceria das famílias e da comunidade.

Observamos, portanto, que se atribui à escola a incompetência em gerir suas atividades “historicamente acumuladas” ou mesmo um ensino sistematizado. Imbernon (2009) corrobora isso afirmando que a escola se tornou “impotente” (p. 9). Portanto, todos precisam educar em diversos espaços educativos, desempenhando um papel que antes era atribuição precípua do professor. Em tese, isso pode provocar o esvaziamento do papel da escola como um local de ensino-aprendizagem sistematizado por metodologias e técnicas pedagógicas pautadas em uma política curricular.

Nesse contexto, surgem as ponderações de Cavaliere (2009). No intuito de facilitar a compreensão sobre a extensão do tempo na Educação Básica, a autora nomeia dois modelos de experiências na contemporaneidade.

<sup>5</sup> O território é o lugar onde diversos atores sociais compartilham vida comum (SANTOS, 2004). Cada um exercendo uma função específica na vida social se individualiza e simultaneamente desenvolve laços de dependência (BRASIL, 2008a).

Sem pretender apresentar esses modelos como já cristalizados ou necessariamente antagônicos, e sim para provocar uma reflexão, nesse momento em que se investem recursos públicos em ambas as direções, nomearemos um modelo como *escola de tempo integral* e o outro como *aluno de tempo integral*. No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças no seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não o da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p. 53, grifos nossos).

Com a clareza dos modelos ou categorias delimitadas acima, podemos inferir análises no que concerne aos novos desenhos sobre experiências de educação integral que estão sendo implementadas por todo o país. Morigi (2004, p.24) sinaliza algumas dessas experiências:

As capitais Porto Alegre (RS), Belo Horizonte (MG) e Cuiabá (MS), além dos municípios de Caxias do Sul (RS), Pilar (PB), Alvorada (RS) e Campo Novo de Parecis (MT) representam o Brasil numa organização internacional que reúne cidades compromissadas com a melhoria da educação de seus habitantes. Trata-se da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), cuja idéia máxima é a de que a educação não deve ser exclusividade de escolas. As cerca de 250 localidades de todo o mundo que integram o grupo procuram articular seus múltiplos espaços na tentativa de oferecer formação integral à população.

Verifica-se, portanto, sob o discurso da Cidade Educadora, que um número significativo de novas experiências se adequam à condição de *aluno de tempo integral*, ratificando que outros espaços educativos e ou socioculturais podem se tornar parceiros na complementação das atividades escolares. Nesse raciocínio, configura-se uma nova forma de pensar a educação integral para além dos muros escolares.

Esse discurso é bem nítido quando analisamos um dos referenciais da trilogia do Programa Mais Educação, intitulado Gestão Intersetorial do território. Esse referencial sinaliza que “aprender é se conhecer e intervir em seu meio, a educação deve se realizar pela gestão de parcerias entre escolas, famílias, poder público, organizações sociais, para o alcance das potencialidades educativas da comunidade” (BRASIL, 2008a, p. 19).

Por oportuno, vale ressaltar as contribuições de Coelho (2004) e de Norbert Elias (1998) sobre o debate acerca da(s) concepção(ões) de tempo que norteiam as

experiências de educação integral. Essa categoria de análise entende que deveremos buscar um tempo qualitativo na rotina escolar, redimensionando aprendizagens, aspectos curriculares, projetos políticos pedagógicos (PPP), dentre outros. É a busca de um “tempo fisicamente estendido e intensamente trabalhado” (COELHO, 2004, p. 197) nos espaços escolares.

Assim, é interessante frisar que, ao se falar sobre a ampliação da jornada escolar na nova configuração da educação integral, a categoria *tempo* deve ser analisada a partir de uma condição *qualitativa* na consecução das atividades no contraturno escolar, e não simplesmente pela ampliação quantitativa do tempo. Caso contrário, acontecerá o que Pacheco (2009) relata sobre os Centros Educacionais Unificados (CEUS), em São Paulo. Segundo o autor, o *contraturno* escolar nos CEUS é desenvolvido por meio de oficinas ministradas por instituições da sociedade civil sem qualquer relação com a educação *turno*.

Logo, propiciar um aumento da jornada escolar com alunos é ponderar esse aumento de tempo com questões que perpassam por atividades significativas no contraturno e, ainda, refletir se as mesmas estão diretamente imbricadas no PPP escolar. A escola deve se conscientizar que, ao longo de suas atuações pedagógicas, necessita ter a clareza de que deve ser o eixo central do planejamento e das orientações para as práticas na jornada ampliada.

Assim, revisitando a concepção político-filosófica que engendra os novos programas que sinalizam aspectos da educação integral, verifica-se que os ideais sociais delineados têm fundamentos relevantes.

Sem embargo, compreendemos que essas experiências são fruto de uma perspectiva que leva em conta a nova ordem mundial, consubstanciada por novos espaços educativos, por novos agentes educacionais e ainda apregoados por uma política que responsabiliza a todos pelo sucesso do aluno. Desse modo, poderemos estar correndo o risco de ter a lógica do mercado globalizado subsidiando as políticas educacionais.

Outro fator bastante importante, que remonta à lógica do mercado, diz respeito à mão de obra que irá trabalhar na consecução das oficinas pedagógicas no contraturno escolar. No desenho de alguns programas em jornada ampliada ou em

tempo integral, há a presença da Lei do Voluntariado nº 9.608/1988 regulando a contratação de profissionais para trabalharem em programas do governo federal, que alega não ser possível determinar a abertura de editais de concursos ou a contratação de profissionais. Isso vai de encontro aos pressupostos de Tardif (2002), que afirma que “é difícil pensar na consolidação de competências pedagógicas enquanto os professores com serviços prestados não tiverem adquirido um mínimo de estabilidade. Uma grande flutuação [...] pode até provocar [...] a erosão das competências” (p. 90).

Nesse desenho, evidenciamos a precarização do trabalho docente, por não haver uma política de contratação de profissionais como oficinairos, pois tanto estudantes quanto profissionais formados na área de pretensão das atividades diversificadas podem sê-los. Legitima-se, ainda, o trabalho de novos atores sem formação pedagógica advindos do entorno da comunidade, sob o enfoque de *saberes da comunidade* (BRASIL, 2008b). Isso valoriza a identidade<sup>6</sup> local, mas não valoriza a docência. Diante desse contexto, verificamos que a condição trabalhista desse monitor é, em tese, inexistente.

## **AMPLIANDO O TEMPO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS (RJ): UMA REALIDADE EM EXPANSÃO**

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi o grande balizador da política de educação integral por propor programas ligados à extensão do tempo escolar. Por ter a natureza sistêmica, o PDE passou a dirigir políticas que abarcassem os diversos níveis de ensino da educação básica nas diversas redes municipais de ensino por todo o território nacional (BRASIL, 2007). O município selecionado para a incursão deste ensaio foi Duque de Caxias, localizado na Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro.

<sup>6</sup> A partir dos estudos de Stuart Hall (2004), conceituamos identidade para além de questões biológicas, étnicas ou geográficas. Ela é resultado de “celebrações” históricas que resultam em um contexto sociocultural no qual o sujeito está inserido, o que se representa pela valorização das diferenças.



Pelo PDE, a política de educação integral ficou focalizada no Programa Mais Educação<sup>7</sup>, uma de suas 40 ações. Esse Programa foi implementado na rede municipal de Duque de Caxias em setembro de 2009, com o nome de Programa de Extensão do Horário (DUQUE DE CAXIAS, 2009). Os critérios para a participação no programa e para a constituição das turmas estão ligados à: defasagem série/ano/idade, dificuldade de aprendizagem, evasão-abandono, baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como vulnerabilidade social e econômica. A definição desses critérios é imprescindível para a montagem das turmas e para adequação dos planejamentos pedagógicos aos fins do Programa Mais Educação.

Primeiramente, a Secretaria de Educação constatou que há uma grande evasão de estudantes na transição do final da 1º fase do ensino fundamental (4º e 5º anos) para a 2º fase, e que também existem altos índices de abandono nas séries finais da 2º fase do ensino fundamental (8º e 9º anos) (DUQUE DE CAXIAS, 2010). Em seguida, propôs estabelecer a adesão para 31 escolas do município. Posteriormente, esse número aumentou para mais 76 escolas, totalizando 107 escolas atendidas pelo Mais Educação. As atividades são selecionadas de acordo com o potencial do “território” e das parcerias, selecionando os alunos que integrarão o programa (DUQUE DE CAXIAS, 2009), o que configura aspectos da *Cidade Educadora*.

Em 2010, a Secretaria de Educação de Duque de Caxias passou a designar o Programa como Mais Escola (DUQUE DE CAXIAS, 2010). O Ensino fundamental foi o nível de ensino mais procurado para recebê-lo, sobretudo por esse nível ser da alçada do governo municipal e por ter sérios problemas de repetência e baixo desempenho nas séries iniciais e finais do primeiro segmento. Os alunos que vivem à margem da vulnerabilidade social e econômica são o universo de alunos que são atendidos.

O Programa Mais Escola trabalha com a adequação dos macrocampos do Mais Educação (BRASIL, 2009b). Totaliza 10 macrocampos: acompanhamento

<sup>7</sup> Normatizado em 2007 e institucionalizado pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010), o Programa Mais Educação tem por objetivo fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens em atividades diversificadas no contraturno escolar, por meio da articulação de ações e de projetos desenvolvidos tanto no interior escolar, quanto em outros espaços educativos.

pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, comunicação e uso das mídias, investigação no campo das ciências e educação econômica. Cada escola pode escolher três ou mais macrocampos para consolidar o projeto.

Segundo a pedagoga responsável pelo programa no município, os macrocampos mais procurados para serem trabalhados no contraturno são: Letramento, Matemática, Esportes e Lazer (xadrez tradicional), todos induzidos pela intersectorialidade dos ministérios e traduzidos em ações integradas.

A adesão ao programa acontece a partir do momento em que a escola assina um termo de compromisso, cuja finalidade é conduzir os gestores, os coordenadores pedagógicos e os responsáveis legais pelos alunos à concordância com o horário de integralidade das unidades escolares (BRASIL, 2009a).

Após essa assinatura, há um cronograma de ações que pautam o desenvolvimento e a implementação do programa em cada escola aderida. Primeiramente, se propõe uma reunião com diretores e coordenadores pedagógicos para que eles sejam ambientados ao novo programa de jornada ampliada. Posteriormente, há um curso de capacitação, em que são trabalhados os objetivos, as finalidades, a metodologia de trabalho no contraturno e as estratégias de como retroalimentar o programa para que obtenha sucesso com os alunos. Os recursos são repassados diretamente às escolas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e por verbas do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

De antemão, a Secretaria de Educação disponibiliza uma equipe de pedagogos para orientar os planejamentos pedagógicos junto às escolas que mantêm o programa funcionando integralmente. Nesse planejamento pedagógico, organiza-se o mapeamento de espaços na comunidade, já com a finalidade de estabelecer parcerias no entorno da escola. Esses espaços podem ser: igrejas, clubes, associações, praças, dentre outros.

Nesse contexto, a jornada ampliada constitui-se em um contraturno que é desenvolvido por monitores cujo trabalho é redimensionado a partir de oficinas pedagógicas, atividades sócio-educativas e de convivência (BRASIL, 2008b). Essas oficinas funcionam de segunda à sexta-feira, sendo que cada monitor recebe o



equivalente a R\$ 60,00 por turma. Cada monitor pode trabalhar em até cinco turmas, totalizando R\$ 300,00. Esse monitor é da comunidade onde a escola está inserida, não havendo contrato e nem contratação com estudantes de universidade qualquer.

Para que o programa seja operacionalizado, há necessidade de contratar um coordenador para conduzir localmente as atividades socioeducativas. Esse profissional poderá ser um professor que trabalhe 40 horas e, se possível, integrado à comunidade. Ele será o responsável por toda a interlocução e o planejamento entre o turno regular com o contraturno, possibilitando o diálogo entre o currículo básico (MOLL, 2010). Sua existência e efetividade é relevante.

Logo, infere-se que o Programa Mais Educação/Mais Escola, em Duque de Caxias, tem refletido as ações emergenciais, com avanços no campo social. A sua implementação é ainda recente, o que não nos permite uma avaliação contundente. Não obstante, os atuais desafios são: sua continuidade, a interconexão do turno regular com o contraturno, a centralidade da escola e a profissionalização dos protagonistas que atuam nas oficinas da jornada ampliada.

## **TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Diante do que foi exposto, podemos deduzir várias questões que permeiam o debate entre a ampliação da jornada escolar juntamente com o discurso da qualidade na educação no bojo das possíveis “soluções emergenciais”. Nesse contexto emergencial, podemos sinalizar que é corroborado o desenho da educação integral na contemporaneidade, pois está ressignificando o papel da escola.

Como vimos, esse novo discurso é fruto da nova configuração mundial que associa a política educacional à política social. Nesse ínterim, corroboramos o pensamento de Algabaile (2009): a escola pública robusteceu, ou seja, expandiu-se em ofertas de naturezas variadas, constituindo-se por ações não necessariamente pedagógicas e de reboque - a escola passou a ser um espaço de ações informais, caracterizados por “postos avançados” do Estado.

O discurso em prol da qualidade na educação também endossa essa nova reconfiguração do papel da escola pública, pois o seu consenso passa a ser



garantido por meio, dentre outros fatores, pela garantia do binômio: espaços alternativos/ ampliação do tempo.

Assumindo a defesa desse binômio na busca da qualidade, inferimos que a escola tem perdido sua finalidade de educar, distanciando-se de uma instituição verdadeiramente destinada à formação, à relação com o conhecimento.

Quanto à concepção político-filosófica, destacamos que *A cidade educadora* tem sido a balizadora da nova proposta de jornada ampliada desenvolvida pelo Programa Mais Educação/Mais Escola em Duque de Caxias.

Enfim, podemos ressaltar que embora as “soluções emergenciais” estejam sendo consolidadas nas instituições escolares, a escola precisa retomar a sua centralidade nas questões pedagógicas que perpassam pela nova reconfiguração da jornada ampliada instituída nas experiências atuais. Portanto, se não tivermos esse pressuposto como condição *sine qua num* para tal fato existir, o dilema pela busca da qualidade na educação poderá ser algo incerto nos arredores das nossas escolas públicas do país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Institucionaliza o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Programa Dinheiro Direto na Escola/ Educação Integral. **Termo de adesão e compromisso**. Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e Programas**. Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. **Resolução FNDE/CD nº 4, de 17/03/2009**. Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. Brasília, DF, 2009b.



Revista Eletrônica de Ciências da Educação

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gestão Intersectorial do Território**. Coleção Mais Educação. 1. ed. Brasília, DF, MEC, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escola. 1. ed. Brasília, DF: MEC, 2008b.

CABEZUDO, Alicia. **Cidade educadora: uma proposta para os governos locais**. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. Cidade educadora: princípios e experiências. São Paulo: Cortez, 2004.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em aberto**, Brasília, vol. 22, n 80, p. 51 – 63, abr. de 2009.

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

\_\_\_\_\_. História(s) da educação integral. **Em aberto**, Brasília, DF, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, L. M. C. C; MENEZES, J. S. S. Tempo Integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. In: ANPED. **30ª Reunião anual da ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social**. Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

DUQUE DE CAXIAS. Secretaria de Educação. **Extensão de horário**. Duque de Caxias, 2009.

\_\_\_\_\_. **Mais Escola**: Manual 2010. Duque de Caxias, 2010.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

GUARÁ, Isa M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

IMBERNÓN, F. As comunidades de aprendizagem e o novo papel do professor. **Pátio**, Porto Alegre, ano XIII, n. 51, p. 8-11, ago/ out 2009.

LIMA, R. N. Políticas educacionais e a lógica neoliberal para a educação básica. In: GEMAQUE, R. M. O.; LIMA, R. N. **Políticas públicas educacionais: o governo Lula em questão**. Belém: CEJUP, 2006. p. 29-48.



Revista Eletrônica de Ciências da Educação

MOLL, Jaqueline. Desafios das políticas de educação integral no Brasil. In: DALBEN, A.; PEREIRA, J.; SANTOS, L. (orgs.). ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XV: **Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte, 2010. Simpósio.

\_\_\_\_\_. Um paradigma contemporâneo para educação integral. **Pátio**, Porto Alegre, ano XIII, n. 51, p. 12-15, ago/ out 2009.

MORIGI, Valter. Breve comentário sobre Porto Alegre, uma Cidade Educadora. In: TOLEDO, L.; FLORES, M. L.; CONZATTI, M. (orgs.). **Cidade educadora**: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez, 2004. p. 23-28.

PACHECO, Reinaldo T. B. **O espetáculo da educação**: os Centros Educacionais Unificados do Município de São Paulo como espaços públicos de lazer. 2009. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2004.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SUBIRATS, J. Educação: responsabilidade social e identidade comunitária. In: GOMEZ-GRANELL, C; VILA, I. (orgs.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003. pp. 67-83.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.